



TINE BASSE FISKER
REBECCA FINBERG RASCH

MAN SKAL JO IKKE SPILDE BØRNS TID

EVALUERING AF PROJEKTET "TIDLIG
FOREBYGGENDE INDSATS I VALBY



AARHUS
UNIVERSITET
INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)

TINE BASSE FISKER
REBECCA FINBERG RASCH

MAN SKAL JO IKKE SPILDE BØRNS TID

EVALUERING AF PROJEKTET
"TIDLIG FOREBYGGENDE INDSATS I VALBY"

Tine Basse Fisker og Rebecca Finberg Rasch

”Man skal jo ikke spilde børns tid”

Evaluering af projektet ”Tidlig forebyggende indsats i Valby”

Titel:

"Man skal jo ikke spille børns tid". Evaluering af projektet "Tidlig forebyggende indsats i Valby".

Forfatter:

Tine Basse Fisker & Rebecca Finberg Rasch

Udgivet af:

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2012

© 2012, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Depositphoto

ISBN:

978-87-7684-960-3

DOI:

10.7146/aul.54.53

Udført for:

Forskningsprojektet er udført for samarbejdspartnerne bag "Tidlig forebyggende indsats i Valby":
Distrikt Valby i Københavns Kommune, VISO ved Frejaskolens kompetencecenter og Videnscenter for
Handicap og Psykiatri (ViHS) under Socialstyrelsen, finansieret af VISO-midler

Indhold

1. "TIDLIG FOREBYGGENDE INDSATS I VALBY" OG EVALUERINGSOPGAVEN	5
PROJEKTBEKRIVELSE	5
BAGGRUND OG FORMÅL MED EVALUERINGEN	7
FORSKNINGSDESIGN	7
INTERVIEWENES TEMAER	9
EVALUERINGS TEORETISKE PERSPEKTIV	11
PRÆSENTATION AF EVALUATORER	12
LÆSEGUIDE	12
2. EVALUERINGSRESULTATER: TEMATIKKER OG POINTER	13
SCREENINGEN	14
KONKLUSION PÅ VEJLEDNINGEN	44
3. REFLEKSIONER OG INKLUDERENDE UDVIKLINGSMULIGHEDER	48
FRA INDGRIBEN TIL FOREGRIBELSE	48
FRA FOREGRIBELSE TIL FOREBYGGELSE I SKOLEN	50
AT ETABLERE FOREBYGGENDE RAMMER	53
SÆRLIGE OPMÆRKSOMHEDSKNUDER	55
4. EVALUERINGS KONKLUSIONER PERSPEKTIVERET I FORHOLD TIL EN YDERLIGERE UDBREDELSE AF PROJEKTET	61
SWOT-ANALYSE	61
STYRKER	63
SVAGHEDER	64
MULIGHEDER	65
TRUSLER	67
5. AFSLUTNING	68
LITTERATURLISTE	69
BILAG 1: INTERVIEWGUIDE PÆDAGOGER OG LÆRERE	70
BILAG 2: INTERVIEWGUIDE FORÆLDRE	74

"Man skal jo ikke spille børns tid"

1. "Tidlig forebyggende indsats i Valby" og evalueringsopgaven

Projektbeskrivelse

Over de seneste 10-15 år er antallet af børn, som ekskluderes fra almene dagtilbud og skoler, steget kraftigt¹. Det samme er antallet af stillede diagnoser². Projektet "Tidlig forebyggende indsats i Valby" er et pilotprojekt, som skal følge en hel børneårgang (2004) over 5 år, i den kritiske overgang fra de er fire år og går i børnehave, og til de som 9-årige er godt i gang med skoletilværelsen. Projektets formål er at afprøve og udvikle en forebyggende indsats. Projektet er et samarbejde mellem Distrikt Valby i Københavns Kommune, Frejaskolens kompetencecenter og Videnscenter for Handicap og Psykiatri (ViHS) under Socialstyrelsen, finansieret af VISO-midler. Socialstyrelsen har via ViHS interesseret sig for projektet, fordi der hidtil ikke har været udviklet tidlige forebyggende indsatser specifikt rettet mod ADHD problematikker.

Første fase i forebyggelsesindsatsen er således at identificere børn med adfærdstegn, som opfattes som udfordrende i en pædagogisk kontekst, og som kan udvikle sig til at blive problematiske for barnets udvikling. Disse børn kaldes i projektets terminologi 'børn med risikoprofiler'. Identifikationen af børnene foregår med et screeningsværktøj, som består af et spørgeskema, som først pædagoger i børnehaven og siden børnehaveklasselederne og lærerne i skolen udfylder. Med dette spørgeskema er det hensigten at indkredse vanskeligheder inden for områderne opmærksomhed, social interaktion eller kommunikation.

Da "Tidlig forebyggende indsats i Valby" er et pilotprojekt, er der løbende foregået udvikling af spørgeskemaet.

¹ Buse 2011.

"Specialundervisning i folkeskolen – veje til bedre organisering og styring".

NYT, Danmarks statistik, 26. juni, 2012.

² Fisker 2012.

Samtidigt med screeningen har samtlige pædagoger og lærere fået tilbudt kursus i relation til at forstå spørgeskemaet og de eventuelt bagvedliggende funktionsvanskeligheder.

Anden fase i forebyggelsesindsatsen består derefter i at tilbyde pædagogisk vejledning og sparring til personalet i de dagtilbud og klasser, hvor der er fundet børn med risikoprofiler. Denne vejledning er i pilotprojektet udført af udvalgt personale fra Frejaskolen, og vil her blive betegnet som "vejledere". Intentionen med vejledningen er at øge pædagogers og læreres handlemuligheder og sætte dem i stand til i højere grad at støtte børnenes udvikling og trivsel i deres eksisterende tilbud.

Fokus i projektet er på pædagogers og læreres praksis i arbejdet med børn der kunne være i fare for at komme i vanskeligheder. Da der er tale om screening og da der er tale om at følge børn i 5 år har forældrene skulle give tilsagn om, at deres børn må deltage.

Antal børn i årgang 2004 i Valby	431
Antal børn med forældretilsagn	257 (60 %)
Antal børn med risikoprofil 2009	19 (7,4 %)
Antal børn, der er screenet i projektet 2010 ³	86
Antal børn med risikoprofiler 2010	26 (10 %)
Antal børn, der er screenet i projektet 2011	120
Antal børn med risikoprofiler 2011	18 (7 %)
Antal børn, der er screenet i projektet 2012 ⁴	117
Antal børn med risikoprofiler 2010 ⁵	18 (7 %)

Projektet er tænkt som et forebyggelsesprojekt, men er i lige så høj grad led i en inkluderende indsats, idet forebyggelsen af afvigende udvikling nødvendigvis tjener et inkluderende formål.

³ Dette lave tal skyldes manglende indlevering af skemaer, en ret stor andel af fraflytninger og enkelte tilfælde af flytning til specialplads.

⁴ Dette er foreløbige tal, da der stadig mangler at blive indleveret 12 skemaer.

⁵ Som note 4

Baggrund og formål med evalueringen

Baggrunden for nærværende evalueringsundersøgelse var et ønske fra projektledelsens side, i projektet ”Tidlig forebyggende indsats i Valby”, om at få afdækket, hvilken betydning projektet har haft for de involverede pædagoger og lærere i projektet.

Evalueringsundersøgelsen har således til formål at foretage en kvalitativ evaluering af, om og på hvilke måder de involverede personalegrupper har ændret daglig pædagogisk praksis og/eller forståelse af børn i vanskeligheder eller i risiko for at udvikle vanskeligheder. Desuden skal det undersøges, om og hvordan viden spredt sig i de pædagogiske miljøer, med særligt fokus på børnenes overgange mellem børnehave – fritidshjem – 0.- klasse -1.-klasse.

- Evalueringsundersøgelsen har således 3 interesseområder:
- daglig pædagogisk praksis
- tænkning om og forståelse af børn i vanskeligheder
- viden i bevægelse: Hvordan viden spredt sig i de pædagogiske miljøer

Denne rapport beskæftiger sig således ikke med en faglig, teoretisk eller metodisk evaluering af hverken screeningen eller vejledningen, men opererer ud fra en interesse for førstepersonsperspektivet i den pædagogiske praksis. Evalueringen er således baseret på praksisfortællinger, oplevelser og levede erfaringer hos informanterne.

Forskningsdesign

Evalueringforskningen er bygget op som en kvalitativ undersøgelse omkring 3 hovedkilder: 1) interviews, 2) observationer, 3) møder med projektets vejledere, psykologer og styregruppe.

Interview

Der er foretaget 21 interviews med i alt 31 børnehavepædagoger, 0.-klasse ledere, fritidspædagoger og 1.-klasse lærere, samt forældre fordelt på følgende måde:

Interviewgruppe	Antal interviews	Antal informanter
Børnehavepædagoger	3	4
0.-klasse ledere	5	10
1.-klasse lærere	4	5
Fritidspædagoger	3	4
Forældre	6	8

Sideløbende er der blevet foretaget 5 observationer af vejledningssamtaler og -observationer. Desuden har evaluatorene deltaget i 5 møder med vejledere, psykologer og styregruppen for projektet, hvor detaljer i projektet og i evalueringen er blevet diskuteret og nuanceret.

I planlægningen af interviewene er det blevet tilstræbt at følge det mulige antal børn på tværs af institutionelle sammenhænge. Et kriterium har således været, at der skulle forekomme mindst én overlevering (f.eks. fra børnehave til fritidshjem), for at det gav mening at foretage interviews, da det i særlig grad var vidensbevægelserne, der var i fokus for projektet.

Vi har fulgt enten forældrene eller institutions-/skolemiljøer for i alt 10 børn.

Samtlige interviews er blevet analyseret ud fra en emne-tematisk analysemetode, som sikrer, at der kan trækkes tråde mellem informanternes udsagn.

Analyser

Der er blevet foretaget tematisk-analytiske læsninger i 3 dimensioner i materialet. Interviewmaterialet er stærkt, fordi det er omfattende nok til at muliggøre læsninger på tværs i flere dimensioner, og samtidig ikke så omfattende at overblikket går tabt. Der er således foretaget læsninger, der følger:

- **1. dimension: Børnenes spor**
 - o Forældre – børnehavepædagoger – 0.-klasse – fritidspædagoger – 1.klasse lærere
- **2. dimension: Faggrupperne og forældrenes spor**
 - o Børnehavepædagoger

- Fritidspædagoger
- 0.-klasse ledere
- 1.-klasse lærere
- Forældre
- **3. dimension: Det institutionelle spor**
 - Fritid – 0.-klasse – 1.-klasse på den samme skole – forældre

Disse analysers konklusioner vil blive sammenfattet i en række anbefalinger og forslag, som igen vil blive indarbejdet i en **SWOT-analyse**⁶, som vil blive præsenteret som det sidste i denne rapport.

Fremstilling

Fra analyserne er der udkrystalliseret en lang række temaer og pointer, som denne rapport vil fremstille. Temaerne og pointerne fletter sig ind i hinanden hen over de 3 analytiske dimensioner, og det er af hensyn til læsevenligheden valgt i denne fremstilling at lade dem forblive sammenflettede fremfor adskilt i de 3 analytiske dimensioner.

Interviewenes temaer

Alle interviews er foretaget ud fra en semi-struktureret interviewguide, som sikrer, at der bliver stillet de samme spørgsmål til alle informanter, og samtidig mulighed for at forfølge eventuelle overraskende temaer og emner, som dukker op i løbet af interviewene. Interviewguidene er vedlagt som bilag.

Interviewlængden for faggrupperne var på 30-60 minutter pr. interview, og 20-40 minutter for forældreinterviewene.

Samtlige interview er transskriberet efter en enkel, ordret transskriptionsnøgle.

Interviewene af fagpersonerne har været centreret omkring følgende temaer:

⁶ Se side 47 for uddybning af SWOT-analysen.

Daglig pædagogisk praksis

I afdækningen af den daglige pædagogiske praksis blev der spurgt ind til, om og hvordan pædagoger og lærere selv mener, at de på baggrund af vejledningen har ændret praksis i dagligdagen med børnene. På hvilke måder har de ændret praksis i forhold til tilsvarende situationer før dette projekt? Påvirker den viden, de har fået via projektets kursus- og vejledningstilbud den måde, som de planlægger aktiviteter for gruppen/klassen? Hvilke handlemuligheder havde de før dette projekt, når de oplevede, at et barn var i vanskeligheder? Og hvordan oplever de deres handlemuligheder nu? Hvis de oplever, at deres praksis er blevet ændret: Forestiller de sig så, at denne ændring varer ved, når de ikke længere arbejder med årgang 2004, eller når projektet og den kontinuerlige vejledning ophører?

Tænkning om og forståelse af børn i vanskeligheder

De professionelle tænkning om og forståelse af børn i vanskeligheder eller børn med risikoprofiler er afgørende for den pædagogik, der i praksis bliver arbejdet med i forhold til disse børn. Det er derfor væsentligt at få afdækket, på hvilke måder pædagoger og lærere oplever, at deres opfattelse af vanskeligheder, udvikling og læring er blevet påvirket gennem projektets kurser- og vejledningstilbud. Hvordan overføres en eventuel ændret forståelse til den pædagogiske praksis?

Viden i bevægelse: Hvordan viden spredes sig i de pædagogiske miljøer

Når ny viden tildeles en enkelt person i et praksisfelt, vil der ofte være en vis afsmittende effekt til kollegaer i miljøet. Der er derfor blevet spurgt ind til, hvordan og på hvilke måder viden bevæger sig i de pædagogiske miljøer. Dels horisontalt blandt fx den enkelte børnehaves voksne, og dels vertikalt fra børnehave - fritidshjem – 0.-klasse - 1.-klasse.

Hvordan føres viden rundt i disse miljøer, har den overleverede viden fra én pædagog/lærer en betydning for en kollegas praksis? Hvad kræver det at nå fra viden til praksisarbejde? Hvilke rutiner etableres der for overførsel af viden fra børnehave til skole? Følger de anbefalinger fra projektets side, eller etablerer pædagoger andre veje? Og hvordan fungerer de?

Evalueringsens teoretiske perspektiv

Dette evalueringsprojekt betragtes som et praksisprojekt. Det betyder, at praksis forstås som menneskelige handlinger og organiseringer i en konkret og historisk kontekst⁷. I dette perspektiv forstås menneskers udvikling og identiteter ikke udelukkende som beroende på indre iboende egenskaber, men som noget der også skabes i socialitet og praksisfællesskaber med andre mennesker i samfundet, familien og i de institutioner, som udgør en stor del af børns hverdagsliv. Praksisfællesskaber defineres af socialantropologerne Jean Lave og Etienne Wenger som fællesskaber, hvor deltagerne skaber og lærer noget sammen og igennem deltagelse skaber og skabes af hinanden⁸.

Denne teoretiske inspiration betyder:

- at evalueringsprojektets empiriske materiale (børnehaver, skoler, fritidstilbud, hjemmemiljø) må betragtes som praksisfællesskaber, som børnene deltager i og tilbydes forskellige positioner i.
- de forskellige institutionelle miljøer betragtes som praksisser, som er skabt over tid, ved fælles virke, engagement og repertoire. Derved opstår der lokale kulturelle ritualer, rutiner og forståelser, som børnene bliver placeret i og i forskellig grad inviteres ind i som deltagere i forskellige positioner⁹.
- da praksisfællesskaberne betragtes som medskabere af børnenes identiteter, vil forskellige praksisfællesskaber forme børnene på forskellige måder.
- da fællesskabet er medskaber af børnenes identiteter, er det afgørende for børnenes udvikling, hvordan de mødes, forstås og arbejdes med i praksis.

Projekt "Tidlig forebyggende indsats i Valby" er et forebyggelses/inklusionsprojekt, som søger at gribe ind i disse praksisfællesskaber og tilbyde nye forståelser og handlemuligheder til fællesskabet.

Evalueringen perspektiveres ikke kun ud fra social praksisteori, men inddrager desuden et pædagogisk-psykologisk vidensgrundlag om børns udvikling, specialpædagogik, børn med særlige behov og diagnoser.

⁷ Wenger 2004.

⁸ Lave & Wenger 2003.

⁹ Wenger 2004.

Præsentation af evaluatore

Tine Basse Fisker er cand.mag. og har en ph.d.-grad fra Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Århus Universitet. Som forsker i pædagogisk psykologi med særlig fokus på pædagogik, inklusion, børn med særlige behov og diagnoser er Tine Basse Fisker tilknyttet Århus Universitet som ekstern lektor. Desuden er hun foredragsholder og udfører rekvirerede forskningsopgaver i egen virksomhed (www.bassefisker.dk).

Rebecca Finberg Rasch er cand.psych. fra Københavns Universitet og med-evaluator på evalueringsprojektet. Hun blev ansat i projektet "Tidlig forebyggende indsats i Valby" i august 2011 med henblik på at varetage den tovholdende funktion i projektet, herunder opsamlingen på projektet og den indledende tilrettelæggelse af evalueringsundersøgelsen.

Interviews er i de fleste tilfælde foretaget i fællesskab, med enkelte undtagelser. Størstedelen af de omfattende interviews er blevet transskriberet af Rebecca Rasch. Tine Basse Fisker har foretaget analyser og ført pennen i denne rapport, men alle pointer og konklusioner er diskuteret i et frugtbart samarbejde.

Læseguide

Efter denne introduktion til evalueringsarbejdet skal analyserne fremlægges. Bemærk, at rapporten kan læses 'i omvendt rækkefølge', så konklusionerne og SWOT-analysen læses først. I så tilfælde skal læseren være opmærksom på, at SWOT-analysen er udarbejdet med fokus på en mulig udbredelse af projektet til et større geografisk og forvaltningsmæssigt område. Elementerne i SWOT-analysen ville derfor ikke nødvendigvis være de samme, hvis den var foretaget med henblik på udelukkende at kvalificere projektet som lokalt forankret tilbud i Valby.

2. Evalueringsresultater: tematikker og pointer

Følgende analyser er, som beskrevet under afsnittet 'Analyser', foretaget ud fra en tematisk fokuseret analytisk tilgang. Det vil sige at optagelser er hørt, og transskriptioner er læst med henblik på at identificere de steder i interviewene, hvor informanterne udviser særlig optagethed af bestemte temaer, eller hvor det er dem særligt magtpåliggende at fremføre deres pointer, ideer eller kritik.

Følgende temaer og pointer er således identificeret. Nogle er opstået på foranledning af interviewspørgsmålene, andre er opstået spontant og medtaget i analysen her, når der var tale om elementer, som flere forskellige informanter fremhævede.

Der er arbejdet analytisk med de 3 dimensioner:

Dimension	Hvem	Hvordan
1. dimension: børnenes spor	Konteksterne for 6 børn er blevet fulgt	Der er blevet arbejdet med analytiske læsninger, som følger hvert enkelt barns kontekster fra børnehave til fritidshjem, eller fra skole til fritidshjem, for at udforske de handlesammenhænge, som børnene indgår i.
2. dimension: faggruppers og forældres spor	Her er foretaget analyser på tværs af grupperne: børnehaverne, 0.-klasse lederne,	Disse analyser har genereret flest analytiske tematikker og pointer. Flere af disse overlapper imidlertid med dem, der er opstået i 1.- og 3.- dimensions-

	1.-klasse lærerne, fritidspædagogerne og forældrene.	analyserne. F.eks. er temaerne <i>'Overlevering'</i> og <i>'Forældrepositioner'</i> væsentligt forankret i alle 3 analyser.
3. dimension: det institutionelle spor	Det har kun været muligt at foretage analyser af dette spor ét sted, hvor skole og fritidshjem lå i samme hus.	Denne analyse hviler i sagens natur på et lille materiale, men giver ikke desto mindre stof til eftertanke og bidrager særligt til temaerne <i>'Overlevering'</i> og <i>'Sammenhængskraft i sårbare børns liv'</i> .

Det samlede datamateriale er rigt, men når analyserne bliver foretaget på mindre grupper, bliver det empiriske materiale i hver gruppe naturligvis "tyndere". Interviewene for 0.-klasse, og forældreinterviewene er således de grupper, hvorom der er de bedste betingelser for at danne sig et generelt billede, mens konklusionerne for de andre grupper er mindre solide. Alligevel fremkommer der mange overensstemmelser i de anslåede temaer, og disse trækkes frem i analysen her.

Gennemgangen af tematikker og pointer opdeles herunder strukturelt i temaer, der relaterer til screeningen, og temaer, der relaterer til vejledningen. Flere temaer glider dog ind over hinanden, og dette vil naturligvis blive nævnt.

Screeningen

De børn, der indgår i projektet, er blevet screenet af pædagoger og 0.- og 1.-klasse lærere. De har således udfyldt et spørgeskema med en række spørgsmål, som omhandler barnets opmærksomhed, kommunikation og sociale færdigheder.

Evalueringen er ikke rettet mod at kvalificere og evaluere selve screeningsværktøjet, men retter et førstepersonsperspektiv mod selve arbejdet med spørgeskemaet, som arbejdsopgave eller redskab i den pædagogiske praksis.

Skepsis: tid og mere præcise iagttagelser

Informanterne beretter stort set alle om skepsis først; dels i forhold til hvad screeningen skulle gøre godt for, dels i forhold til at de skulle bruge tid på det.

Det fremstår klart, at screeningen forekommer som en overvældende opgave. Men alle steder konkluderes det, at tiden, der blev brugt på screeningen, var givet godt ud, fordi arbejdet hjalp såvel pædagoger som lærere med at fokusere mere præcist på, hvilke udfordringer de har i forhold til et konkret barn. Det berettes at blikke bliver flyttet fra generelt at synes, at et konkret barn var et problem, til at se at det f.eks. kun var i visse situationer, at der opstod vanskeligheder.

Informanterne beretter, at screeningen hjælper dem med at fokusere mere klart på børnene i deres arbejde.

I en børnehave siges det sådan: "... fordi der var nogle ting, der gik op for os med de børn, vi havde. ... jeg havde ham på stuen, og jeg troede faktisk, han var et forkælet barn... og lige pludselig, da jeg havde lavet denne her (screening), så sad jeg og den anden pædagog, der var på stuen, og tænkte: nej, det her er ikke et forkælet barn, vi har med at gøre. Man får **virkelig** åbnet for nogle ting og øjne" (int.1)

Det udtrykkes flere steder, at screeningen var med til at præcisere, hvori vanskelighederne lå: "Man kan sige, det er jo en opmærksomhed, vi har haft i FORVEJEN, men materialet hjælper med at tydeliggøre den opmærksomhed. Ligesom med en sprogvurdering, så ved man jo oftest, at det her barn HAR nogen sprog mangler, men sprogvurderingen kan være med til at tydeliggøre, hvor ER det lidt mere specifikt, at vi skal satse. Hvor skal vi lave en indsats." (int.7)

I 0.-klasse siges det, at screeningen har tvunget 0.-klasse lederne til ekstra observationer af børnene, fordi de fandt ud af, at de ikke havde det fulde billede af barnet. De siger, at de er kommet ud i nogle nye 'kroge', og har fået nogle 'nye syn' på børnene af at udfylde skemaerne. Disse 'nye syn' bruger de bl.a., når de skal lave elevudtalelser (int.3).

Disse syn formuleres positivt – altså ikke således, at de har fået øje på flere mangler, men snarere at blikket er blevet skærpet for, at det ikke er hele barnet, der er et problem for dem, men at der er specifikke, måske snævrere, områder, der er vanskelige.

0.-klasse lederne nævner dog, at de gerne ville nøjes med kun at screene de børn, som de kan se, der er vanskeligheder med, fordi det er så tidskrævende at udfylde skemaerne.

Faglighed og screening

Alle steder vil pædagoger og lærere gerne screene igen. Alle 1.-klasse lærere og nogle 0.-klasse ledere synes dog, det bliver for omfattende en arbejdsopgave, hvis de skal screene alle børn, og vil meget gerne kun screene, dem de på forhånd ved er i vanskeligheder. Børnehavepædagogerne derimod er mere positive over for at screene alle hvert år. De siger, at screeningen fik dem til at genopfriske deres faglighed og gjorde dem åbne for at ændre den daglige praksis omkring børnene. De vil meget gerne screene hvert år for at blive ved med at være skarpe på at se børnene. Og den kontekst, de er med til at sætte dem i.

I én børnehave har man gemt screeningsskemaet for evt. at bruge det igen, når man skal arbejde med det psykiske børnemiljø, som er noget af det, man skal til at arbejde mere med.

At udfylde skemaer med kolleger

Alle tager det meget alvorligt at udfylde skemaerne korrekt og er meget opmærksomme på, at det kan være afgørende for barnet, hvad de svarer. I dette ligger både en opmærksomhed på ikke at overdrive barnets vanskeligheder og samtidig hjælpe barnet på den rigtige måde.

Mange informanter beretter om gode og berigende arbejdsprocesser, når de har udfyldt skemaerne sammen. De får diskuteret børnene på nye måder og opdager, at en anden kan have en anden vinkel på et barn.

Screening og overlevering

Særligt blandt 0.-klasse lederne er overleveringen et tema, som ligger nær screeningen. Når der i interviewene spørges ind til, hvordan overleveringen fra børnehaven foregik, kan nogle være i tvivl om kvaliteten af denne overlevering. Praksis er som regel, at der overleveres fra børnehaven til fritidshjemmet i april, og barnet starter først i skole til august, hvor fritidspædagogerne overleverer til 0.-klasse lederne. Her fremhæves screeningen som et redskab, der ville være til stor hjælp, fordi man med det i hånden bedre kunne sikre sig, at man talte om det samme. Det fremhæves, at screeningen kan fungere som et værktøj, der bygger bro mellem børnehave og skole, fordi lærerne ved, hvad det er pædagogerne taler ud fra, når de beretter om et barn i vanskeligheder.

Denne refleksion er særdeles interessant, når screeningens funktion skal diskuteres i denne rapports diskuterende afsnit; afsnit 3.

Spørgsmål, svarkategorier og tilbagemelding

I forhold til screeningen går de negative reaktioner primært på to ting: svære spørgsmål og svarkategorier samt den lange tid, der gik fra screening til at resultatet af screeningen blev meldt tilbage.

Der berettes især om mange frustrationer over svarkategorierne, som ikke er nuancerede nok, til at pædagogerne synes, at de meningsfuldt kan beskrive barnet.

Der berettes i flere interviews om frustration over, at der nogle steder gik meget lang tid, før de fik en konklusion på deres screeningsarbejde, så de nærmest opfattede deres indsats som spildt. De vil meget gerne have en hurtig tilbagemelding, og særligt 0.-klasse lederne vil gerne vide 'hvad det er de har set'.

I én børnehave skete der en alvorlig kommunikationsbrist, så pædagogerne på egen hånd tolkede resultatet af screeningen derhen, at barnet havde autisme eller aspergers syndrom. Dette blev formidlet af dem til forældrene på et møde, hvor forældrene blev temmelig chokerede. Først da der efterfølgende blev arrangeret et møde med vejlederen, blev denne fejltolkning rettet.

Denne hændelse giver imidlertid stof til eftertanke i forhold til måden, hvorpå der meldes tilbage fra screeningen. Et sted efterspørges det, at det bør være gængs praksis, at vejlederen deltager i tilbagemeldingen til forældrene, fordi det kan være rigtig svært for pædagogerne at formidle resultatet.

Legitimering af bekymringer

Samtidig påpeges det, at screeningsresultatet bidrager til at legitimere en bekymring for barnet i forhold til forældrene, så pædagogerne i den situation ikke er henvist til deres egne subjektive, usystematiske observationer om børnene.

Screeningen får således en legitimerende funktion, som lægger autoritet bag både bekymringer og pædagogiske tiltag.

En 1.-klasse lærer formulerer sine tanker omkring dette således: *"Det, mener jeg, er en rigtig, rigtig god ting, fordi det skaber en historik på børnene, der er*

ude af kontekst i forhold til det aktuelle tilbud, som børnene befinder sig i. Så der er sådan en, hvad kan man sige, en ekstern, men alligevel på mange måder intern øjne på de her børn, der måske kan se mere objektivt på sagen, end lige præcis de voksne, der går op og ned af børnene hver dag, og kan se en udvikling på en større linje over en længere periode, end hvad vi måske lige er i stand til at overskue." (int.13).

Objektiviteten kan naturligvis diskuteres, men det er interessant, at lærere og pædagoger har brug for screeningen som redskab til at legitimere en bekymring for et barns trivsel.

Fra en skole foreslås det, at screeningen lægges omkring uge 42, fordi man da har haft tid nok til at lære børnene at kende, og samtidig er der så lang tid tilbage af skoleåret, at en indsats kan nå at få effekt.

Cut off

En forælder giver anledning til at overveje cut off i screeningen. Hendes barn er ét af de børn, hvis samlede score i screeningen ligger over cut off. I børnehaven modtog pædagogerne vejledning og moren fortæller at det var til stor hjælp. Men efter at barnet er startet i skolen er der sket en stor udvikling, og barnet forekommer ikke længere påfaldende for hverken lærer eller forældre. Alligevel er der blevet tilbudt vejledning til læreren og psykolog samtaler med moren. Mor er selv lærer, og synes det er alt for mange ressourcer at bruge på så minimale vanskeligheder, når der er SÅ mange børn med større vanskeligheder. Hun beretter, at barnets lærer har takket nej til vejledning med den begrundelse, at det er overdrevet at bruge tid og ressourcer på at holde møde om et barn med så minimale vanskeligheder, når der sidder mange andre i samme klasse med betydeligt mere udfordrende adfærd. Moren selv har modtaget samtaler fra psykologerne i projektet, og siger i forhold til disse samtaler: *"Og der har jeg da tænkt personligt, jeg synes jo, det er et rigtig godt projekt, men jeg synes måske, at det var synd, at bruge så mange ressourcer på hende. I forhold til det, jeg ser af børn med vanskeligheder, så fungerer hun socialt, på trods af de der småting." (int. 16).*

Der er her tale om et barn som i første screening ligger over cut off, men som har en positiv udvikling, og dermed bevæger sig ned under cut off. Man har i projektet valgt at følge barnet selv om hun bevæger sig ned under cut off.

To-sprogede børn

I en 0.-klasse siger informanterne, at de to-sprogede børn "bonger" ud både på denne screeningen og på sprogtesten. De efterlyser, at de kan nøjes med at screene børnene der, hvor der er et problem, så de undgår en masse ekstraarbejde ved at skulle screene de børn, som er i absolut trivsel.

Bekymring for stigmatisering ved screeningen

Generelt er der meget få bekymringer forbundet med at screene (bortset fra bekymringer ift. arbejdspress). Kun et par steder gør man sig tanker omkring en eventuel stigmatisering af børnene, og alle steder er man meget omhyggelig med at besvare spørgeskemaerne korrekt for børnenes skyld, og det er indtrykket at man hellere under- end overrapporterer.

En 1.-klasse lærer siger, at det er ok at screene, hvis man kan hjælpe et barn, men *"man skal også bare passe på, at man ikke får en eller anden forudindtagethed omkring et barn, tænker jeg"* (int. 6). Denne lærer siger, at det er vigtigt, at man også selv danner sig et billede. Det gælder også i forhold til overlevering; der skal overleveres, men på *"den rigtige måde"*, hvormed læreren mener, at man skal passe på ikke at give nogle forudindtagede forståelser videre.

Til spørgsmålet om, hvorvidt screeningen skaber bekymring for stigmatisering af børnene, svarer lærere og pædagoger *"tværtimod"*. De mener, at mere viden om et barn bidrager med mere forståelse og overbærenhed fra deres side, og hjælper dem til at arbejde bedst muligt med barnets trivsel så hurtigt som muligt. Et sted siges det sådan: *"altså, jeg synes faktisk, det er rigtig synd for børnene, at man synes de skal starte forfra på lige fod med andre, hvis de ikke har kompetencerne til at starte på lige fod. Så synes jeg, det er **smadder** synd for børnene. Så jeg kunne godt tænke mig, at der var et **tættere** samarbejde."* (int.3)

Hermed peges på fordelene ved at arbejde tættere tværfagligt sammen med børnehaven, og få en mere grundig overlevering, f.eks. ved hjælp af screeningsresultatet, som kunne hjælpe med at skabe fælles forståelse af børnene og at sikre, at man kommer hele vejen omkring barnet.

Et sted siges der: *"jo mere vi ved, jo mere kan vi hjælpe og støtte op, så jeg ser det [screeningen] kun som positivt."* (int.11)

Et andet sted siger lærerne, at man hele tiden skal være opmærksom på, at barnet udvikler sig, og at screeningerne giver et billede af barnet på et bestemt tidspunkt, men at det billede ændrer sig hele tiden.

Dette er naturligvis yderst relevante refleksioner, som handler om, at negative forventninger til et barn kan blive en selvopfyldende profeti og medføre stigmatisering.

Nogle af lærerne giver udtryk for, at de med det samme tænkte om et barn *"... at han var et Frejaskolebarn med alt, hvad det indebar. Det har jeg måske bare tænkt, fordi de var så meget inde over, ikk. Vi har da hele tiden tænkt: denne her, den går ikke i længden."* (int.10).

Det ser her ud som om selve det, at der er fokus på barnet fra starten, kan være med til at fremme en forståelse af barnet på særlige måder. De kurser, der er knyttet til projektet, er tæt knyttet til Frejaskolen (de foregår på Frejaskolen og med skolens medarbejdere), hvilket på den ene side giver lærerne værdifuld viden, men på den anden side har den effekt, at forebyggelsesprojektet bliver knyttet sammen med Frejaskolen i lærernes bevidsthed. På den måde kan barnet blive betragtet som mere specielt, end der er grundlag for (jf: et Frejaskolebarn), hvorved forventningerne til barnet og arbejdet med barnet kan få en utilsigtet negativ toning.

I et forældreinterview beretter en forælder om, at barnet som den eneste ikke måtte komme med fritidshjemmet på koloni. De ville ikke have ham med, og mor tror, at en af grundene til dette var, at han deltog i forebyggelsesprojektet, hvilket hos fritidshjems pædagogerne blev tolket sådan, at han var meget vanskelig at have med at gøre (int.21).

Konklusion på screeningen

Screeningen opfattes som et godt redskab, som støtter pædagogers og læreres opmærksomhed på de vanskeligheder, et barn kan være i, og det påpeges, at det hjælper dem til at være præcise i deres beskrivelser og opfattelser af barnet. De steder, hvor skemaerne er udfyldt i fællesskab har disse tjent som afsæt for inspirerende, faglige drøftelser mellem de voksne der har udfyldt skemaerne.

Samtidig er det et omfattende arbejde at screene alle børn på en årgang, og særligt 0.-klasse ledere vil meget gerne nøjes med at screene de børn, som de i forvejen kan se har en anderledes adfærd.

Dette vil naturligvis give en række problematikker i forhold til, hvilke kriterier der lægges til grund for udvælgelsen af børnene og til det subjektive grundlag for denne udvælgelse. Screeningen ”indfanger” hvert år nye børn, og flere lærere og pædagoger synes at blive overraskede i forbindelse med udfyldelsen af skemaet og har fået øje på børn, som de ikke tidligere havde fokus på.

Flere lærere efterspørger en tilbagemelding på, hvad det er, de har set, som har givet udslag i screeningen. En refleksion her kan være, at det i interviewene lyder som om, lærerne egentlig gerne vil vide, om det, de ser, kan kaldes autisme eller ADHD m.m. I denne sammenhæng giver det grund til bekymring, fordi vi samtidig i interviewene ser en tendens til, at der hurtigt (særligt i børnehaverne) stilles ’lægmandsdiagnoser’ (se eksempel fra børnehave på tilbagemelding).

I forlængelse af dette må det naturligvis tages alvorligt, når lærere beretter om forudindtaget, og når en forælder konkluderer, at barnet er blevet stigmatiseret i en grad, så det ikke måtte komme med på koloni.

Hvis der i faggrupperne eksisterer en diagnoselængsel¹⁰, som opstår, når arbejdet med konkrete børn er opslidende over tid, vil dette være en udfordring i arbejdet med screeningsværktøjet, fordi resultater meget let vil blive tolket ind i en diagnostisk ramme. Desuden vil dette stride mod projektets fokus, som er på adfærd hos børn og ikke på diagnoser.

Denne problematik vil imidlertid kunne blive imødegået via en tættere kommunikationsindsats, idet de tilfælde af misforståelser, der har været, skyldes manglende eller dårlig kommunikation mellem projekt og lærere/pædagoger samt mellem lærere og fritidspædagoger.

Vejledningen

Vejledningen foregår på den måde, at en vejleder tilbyder pædagoger eller lærere et møde, hvor vejlederen ud fra pædagogers eller læreres beskrivelser af situationer, der volder dem vanskeligheder, kan give forslag til ændret praksis og ændret forståelse af barnet, som er involveret i situationerne. Et eksempel på dette (fra interview 1) kan f.eks. være et barn, som pædagogerne i børnehaven opfatter som konfliktskabende i garderoben, når gruppen skal ud på legepladsen. Vejledningen tog her udgangspunkt i at formidle en anden

¹⁰ Larsen 2011

forståelse af situationen til pædagogerne. Frem for at forstå barnet som konfliktsøgende og -skabende blev der skabt forståelse for, at situationen med 10 børn i garderoben på én gang opleves så kaotisk for barnet, at det blev umuligt at koncentrere sig om at tage flyverdragt på. Et løsningsforslag var at lade barnet gå i garderoben 5 minutter før de andre børn for derved at give tid og ro til, at barnet kunne koncentrere sig om opgaven at få flyverdragten på.

Nogle gange har vejlederne foretaget observationer i klassen før vejledningen, og nogle (få) gange har vejlederen deltaget i overleveringsmøde mellem børnehave og skole.

Tilgængelighed

I interviewene fremtræder umiddelbarheden i kontakten til vejlederen som en helt afgørende faktor: *"Altså bare det, at man bare kunne ringe, hvornår det skulle være"* (int. 1).

Pædagogerne peger på, at vejledning, supervision og kurser er afgørende, hvis inklusionen skal lykkes, især fordi det er med til at forebygge, at pædagogerne går ned med stress. De tilbud, der er i dag med inklusionskoordinatorer, er ikke nok - dels fordi de ikke er specialiserede nok, dels fordi de ikke kan komme med det samme, man har behov, fordi der, ifølge informanterne, kun er én til hele Valby, Vesterbro og Kgs. Enghave.

Det er påfaldende, at ingen af de interviewede angiver, at de opsøger PPR for at få råd og vejledning. Hos PPR synes der at mangle en umiddelbar tilgængelighed - pædagogerne opgiver tilsyneladende, før de overhovedet har prøvet at få hjælp.

Det samme beretter lærerne om: At henvende sig til PPR er at sætte et større apparat i sving for noget, som de eventuelt betragter som et mindre problem. Samtidig er lærerne tilbageholdende med at lave en indstilling, fordi de er meget påpasselige med ikke at udpege barnet som et problem. Det forekommer dem som værende en uoverskuelig opgave at involvere PPR, bl.a. fordi der er så lang responstid. For i hvert fald 0.-klasse lederne er der et element af, at det ikke kan betale sig, fordi de kun skal have børnene i et år.

Et sted siger de: *"Vi ved jo også godt hvor overbooket PPR er, og vi ved også godt, hvor lang tid den rejse tager den vej"* (int. 2).

Fritidspædagogerne er helt enige og fremhæver, at processen omkring at søge PPR om f.eks. et observationsforløb er alt for besværlig. Der er meget mere

brug for hurtigt at kunne ringe til en vejleder. Nogle gange kan det være nok med en telefonsamtale, når man synes, man er kørt helt tør for ideer og vinkler på barnet.

Lærerne kan ikke pege på, hvor de ellers skulle henvende sig, hvis de ikke havde forebyggelsesprojektets vejledere. Nogle nævner AKT’eren på skolen, et par andre nævner Marianne Sollok, men ingen taler om ’Kompetencecentret’, som ellers er den organisatoriske enhed, hvorfra hun udgår. Et sted nævnes skolepsykologen og skolesocialrådgiveren, men generelt ved de ikke, hvor de ellers skulle hente hjælp.

Vejledningen fra projektets vejledere anses af informanterne for en ideel måde, hvorpå de kan hente hjælp ind i hverdagen på en uformel og let tilgængelig måde, og det er disse elementer, der gør vejledningen relevant for informanterne. Samtidig er både lærerne og pædagogerne optaget af vejledernes specialiserede faglighed. Lærerne påpeger, at de nok kunne tilkalde hjælp fra en AKT’er, men at det ikke lige er den slags hjælp, der er brug for. En AKT’er ville typisk bruge lang tid på observation af børnenes interaktion, men læreren føler, at det mere er de meget konkrete redskaber, som vejlederen kan give, der er brug for. Desuden understreges det flere steder (4 interviews), at det for dem er vigtigt, at der er tale om en ekspert, som kommer udefra, og ikke en intern fra skolen.

Vejledningens fleksibilitet er helt afgørende for lærerne: at de kan få vejlederen til at komme ud til møder, når det passer dem, og til netop de timer eller de frikvarterer, hvor de særligt har behov for at vejlederen observerer situationen og barnet – og at vejlederen kommer til tiden!

Umiddelbarheden og tilgængeligheden er afgørende for, at lærerne finder vejledningen fra projektets side relevant, og de informanter, der har forslag til forbedringer, er dem der af den ene eller anden grund har oplevet forsinkelse på tilbagemelding og vejledning.

Ekstern faglighed og det personbårne

Særligt i **børnehaverne** fremhæves det, at det er vigtigt, at vejlederen er én der kommer udefra for at give sparring til pædagogerne. I pædagogernes refleksioner over faglig respekt og magthierarkier lægges der en linie i fortællingerne, der peger på, at det vil være vanskeligt i et projekt f.eks. at uddanne én eller flere centrale medarbejdere, der skal fungere som

inklusionsmedarbejdere i huset, fordi der vil være personalemæssige barrierer imod at tage vejledning til sig fra en, der "bare er pædagog".

Et sted formuleres det på denne måde: *"Men vi må desværre konstatere, at det hjælper frygtelig meget, at der sidder en udefrakommende og siger det... jeg er ked af at sige det, men det hjalp voldsomt, at der sad en udefra"* (int. 8).

Der er stor respekt om fagligheden fra vejlederne, mens inklusionsmedarbejderen og pædagogerne fra støttekorpsset "bare er pædagoger": *"Så send en psykolog ud. For så ved jeg jo, at når der sidder en psykolog, så er det også fordi, hun har forstand på det hun sidder og kikker på. Men det her er jo bare en pædagog, der kommer ned og observerer. Det kan jeg jo selv gøre."* (int. 1).

Der således ser ud til at være større legitimitet omkring vejledningen, hvis den formelle faglighed er tydelig.

Samtidig tales der her ind i en eksisterende magtstruktur og organisationsstruktur, hvor det er vanskeligt at modtage vejledning fra kolleger på 'samme niveau' og med samme uddannelsesmæssige baggrund.

I interviewene fremgår det desuden klart, at vejlederens personlighed, i samspil med fagligheden, spiller en overraskende stor rolle for den måde, vejledningen modtages på. Fra observationerne ses det, at vejlederne qua deres personlighed, faglighed og erfaring er til stede på forskellig vis i vejledningssituationen, og at dette naturligvis har indflydelse på, hvordan vejledningen bliver modtaget. I en 0.-klasse siges det på denne måde:

"Det har bare været sådan et godt forløb, altså dels fordi (vejlederens navn) hun jo er den der kæmpe person, det er en stor hjælp, at der kommer et menneske, som har en anden indsigt og en anden uddannelsesmæssig baggrund og siger: ja ,du har ret. Det er rigtigt, det du ser." (int. 2).

Når observationer og interviews sammenholdes, må det konkluderes, at det er et kardinalpunkt i projektet, at vejlederne er klædt godt på til opgaven, og udvælges nøje for at kunne udfylde den komplekse opgave, som bl.a. også indbefatter situationsfornemmelse, drivkraft (også i tilfælde af modstand), kreativitet, erfaring med børn med særlige behov og social fintfølelse.

De steder, hvor der har været skepsis omkring vejledningen, har været de steder, hvor man har følt, at vejledningen ikke helt ramte plet, og at den tog udgangspunkt i et for autismespecifikt perspektiv. Nedenfor vil dette punkt blive behandlet nærmere.

Betydning af vejledningen for pædagoger/lærere

For såvel pædagoger som lærere er der 4 kategorier, der særligt tydeligt træder frem som betydningsfulde i forbindelse med vejledningen: anerkendelse, tryghed, forståelse af barnet og faglig udvikling.

Anerkendelse

For alle faggrupperne gælder det, at vejledernes anerkendelse af deres hidtidige indsats har overordentlig stor betydning. De bliver bekræftet og guidet i deres faglighed og får støtte til at turde afprøve og udvide egen praksis. Fra observationer af vejledningen ses det, at skabelsen af den anerkendende relation fylder en stor del af vejledningstiden, og det kan konstateres i interviewene, at denne tid er givet godt ud, da den frigør energi og selvtillid hos lærere og pædagoger. Der er ingen tvivl om, at dette øger deres handleevner¹¹ i forhold til børnene. Som det ses i citatet ovenfor, giver det en enorm lettelse, at vejlederen anerkender deres oplevelse af vanskelighederne i at arbejde med barnet.

Lærerne oplever ofte inklusionsarbejdet som meget vanskeligt og personligt slidsomt, fordi de føler, de står meget alene med det (dette gælder såvel 0.- som 1.-klasse lærerne) og ikke har mulighed for at tilkalde hjælp. De peger på, at særligt for de unge lærere er det vanskeligt:

"... De unge magter det ikke. De sidder og tuder til afdelingsmøder og bliver rigtig kede af det. For DEM er det solskin. For dem er det en MEGET vigtig ressource, at der kan komme et menneske, der er ekspert på det her område, og kan sige 'det ER ikke dig der er noget galt med, du SER rigtigt... STOL på, hvad du ser, STOL på din fornemmelse, og så la os ta den derfra, og så kan jeg gi dig nogle redskaber til, hvad du kan gøre, ikk. Det er GULD værd.'" (int. 2).

Tryghed

I mange af interviewene giver informanterne udtryk for, at det er en stor tryghed at vide, at de bare kan ringe efter vejlederen, hvis de føler, at hverdagen med et barn er gået i hårdknude. De siger, at de ikke har benyttet sig ret meget af muligheden for at ringe, men at det at vide, at de kan gøre det ved behov, giver dem tryghed i dagligdagen, som de ikke havde før. Denne tryghed

¹¹ Mørch 2009, Dreier 1999.

øger igen deres handleevner i forhold til barnet. Det er et gennemgående træk i skoleinterviewene, særlig 1.-klasse interviewene, at lærerne føler sig meget ensomme med den opgave, det er at arbejde med børn, der har en anderledes adfærd.

Denne tildeling af tryk til pædagoger og lærere hænger naturligvis sammen med den uformelle tilgængelighed, der ovenfor er beskrevet som et af projektets styrker.

Viden om og forståelse af barnet

Vejledningen har desuden bidraget til læreres og pædagogers forståelse af barnet. Der berettes flere steder om irritation og frustration over barnet, som i vejledningen er blevet afløst af en anden forståelse af barnets adfærd. I en børnehave siges følgende: *"... Jeg havde ham på stuen, og jeg troede faktisk, at han var et forkælet barn. Jeg troede, han bare var en møgforkælet unge, ikk."* (int. 1). Vejledningen har haft den betydning, at pædagoger og lærere har haft et sted, hvor de kunne få luft for deres frustrationer og samtidig få en ny måde at forstå barnets reaktioner på og møde barnet på: *"Man bliver ikke irriteret, man havner ikke ud i de der frustrerende situationer, og det er jo bare fordi, man har fået den forforståelse."* (int. 10).

Flere pædagoger og lærere beretter om, at de via både arbejdet med screeningsværktøjet og vejledningen har fået skærpet deres blik på børnene, så de bliver i stand til mere præcist at identificere områder, der er vanskelige for børnene, frem for generelt at synes, at barnet er vanskeligt. På et fritidshjem beskriver pædagogen, at hun føler, at de "bedre kunne gå til roden af problemerne" (int. 9), fordi de fik en bedre forståelse af barnets oplevelse af kontekst og sociale situationer. Denne forståelse har givet en mere positiv indstilling fra hele personalegruppen og gjort, at de kunne vise barnet større hensyn.

Samtidig har vejledningen åbnet nogle pædagogers øjne for, hvor vigtigt det kan være at modtage sparring udefra, som led i egen faglige udvikling. I flere interviews berettes der om at vejledningen har ændret stemningen fra irritation over børn med vanskelig adfærd til nysgerrighed på, hvordan man pædagogisk kan ændre på institutionens og situationens rammer. Her gives et eksempel (int. 1) med morgenerne med et barn, som var særligt udfordrende for den pædagog, der mødte ind først. Men ved at inddrage barnet i de daglige

morgen-gøremål ændredes hele situationen fra opgiveness og irritation fra pædagogens side til rummelighed og inddragelse. Denne måde at tænke inddragelse af børnene i daglige gøremål er blevet udbredt til alle børn og giver en mere positiv indstilling og stemning i børnehaven over for børn, som betragtes som en særlig udfordring at arbejde med.

Faglig udvikling

For mange pædagoger og lærere har vejledningen haft en fagligt udviklende betydning. Flere giver udtryk for, at de har fået støvet deres faglighed af, har fået nye kvalifikationer og nye redskaber, som de føler, de kan tage med sig i deres videre arbejde. Særligt nævner mange, at de har lært at forstå børns reaktioner på en ny måde og ikke tolke dem som udslag af enten dårlig opdragelse eller bevidst drilleri.

Om dette perspektiv på børns adfærd er en vedvarende ændring i den pædagogiske praksis, er naturligvis vanskelig at sige, men nogle pædagoger og lærere beretter, at de prøver at overføre den nye forståelse af børnene til andre børn, og de anvender de konkrete værktøjer, de får af vejlederne, til andre børn. Men de har brug for at blive ’holdt til ilden’, som en pædagog i et fritidshjem påpeger: ” ... hvis sådan nogen som jer kom ud i institutionerne en gang om året, fordi man netop skifter personale og sådan noget, hvis der kunne være en rullende trup, der simpelthen kørte Københavns institutioner igennem sådan løbende og fortalte om de der ting, eller de der tiltag eller de ting, der virker(...)” (int. 12). Pædagogen peger på ’brush up’ kurser om inklusion og på løbende vejledning og siger også, at der er tale om et langt sejt træk med at ændre hele kulturen i institutionerne. Hvert enkelt foredrag vil sikkert ikke flytte så meget umiddelbart, for hverdagen går videre med konkrete problemstillinger og praktiske udfordringer. Men lige så stille ændres holdningen, når der bare sker en kontinuerlig påvirkning.

Det understreges, at netop det, at vejledningen er knyttet til bestemte situationer og et bestemt barn, gør, at det giver mening, frem for at tage på et kursus og arbejde med cases, som ikke er ens egne her-og-nu-erfaringer. Lærerne udtrykker på denne måde, at der har været meget læring for dem i processen, og at de tager denne læring med sig videre i forhold til andre børn. Særligt lærerne betragter vejledningen som led i deres egen faglige opdatering og er ivrige efter at tilegne sig de forståelser og konkrete redskaber, som de oplever virker i dagligdagen (int. 2,3,4 og 5).

Det er indtrykket fra såvel observationer som vejledninger, at de fleste lærere og pædagoger er taknemmelige for det kompetenceløft, de føler, de får i deres faglighed, hvilket udmønter sig i øget selvtillid til at kunne håndtere lignende fremtidige situationer.

Af de konkrete redskaber, som både pædagoger og lærere særligt har taget til sig, træder dagsskemaet, struktur og tydelighed, og nogle steder timetimeren frem, som er redskaber, der har bidraget med overblik for mange børn – ikke bare barnet, der indgår i projektet. I skolerne træder desuden placeringen af barnet i klasseværelset frem som et betydningsfuldt værktøj.

Samtidig berettes det også, at det er svært at finde tiden til at lave eller få bestilt de konkrete redskaber, der foreslås i vejledningen. Lærerne efterlyser, at de får en kasse med alle redskaberne i. De føler sig i forvejen meget pressede over at være én voksen til 27 børn, og arbejdet med at lave hjælpematerialet er mere, end de kan overkomme. De efterlyser en 'inklusionskasse', som skulle følge med barnet.

På spørgsmålet om, hvilke kilder til faglig udvikling pædagoger og lærere oplever, nævnes vejledningen altid. Dernæst nævnes kurser og foredrag på Frejaskolen som vigtige informationskilder. Marianne Sollok nævnes ligeledes ofte – men aldrig kompetencecentret, som hun repræsenterer.

Heller ingen nævner PPR som sparringspartner eller et sted, de henter viden. Det forekommer i interviewene, at PPR er et sted, man 'sender børnene hen', snarere end et sted, der fungerer som ressource for pædagoger og lærere.

Betydning af vejledningen for børnene

For børnene har projektet ifølge lærere og pædagoger konkrete effekter på deres dagligdag.

Mindre skæld ud og positivt samvær

I 2 børnehaver berettes der om børn, som opleves som så problematiske, at man stærkt overvejede, om de var i stand til at forblive i deres almene børnehavemiljø.

Med den forståelse for børnene, som man fik i forbindelse med vejledningen, og de måder at arbejde med børnene på, som man fik, ændredes denne opfattelse imidlertid, og børnene gik videre i en almen skole. I en af børnehaverne mener pædagogen, at vejledningen har haft en enorm betydning

for barnet, som uden denne vejledning ville have fået mange nederlag undervejs, fordi han ikke blev forstået og hjulpet godt nok. Hun peger på, at det er problematisk, at man i børnehaven lader stå til med mange ting, fordi man tænker, at det først er i skolen, man skal begynde at kikke på det (int.1).

Informanterne fra i hvert fald 2 af børnehaverne beretter således om mindre skæld ud og om mere positivt samvær og positiv indstilling til børnene efter vejledningen.

I skolerne berettes der om mere overskuelighed og ro for børnene. Særligt når lærerne har været forberedt på, hvilke typer af udfordringer de kunne møde med forskellige børn, har det givet dem mulighed for at møde børnene med forståelse og gode indsatser fra starten af.

Inklusion?

Hvilken betydning screeningen og vejledningen har haft i forhold til inklusionen af børnene i børnehaven og i skolen, er vanskeligt at sige. Men forsigtige slutninger kan drages, når der fra én børnehave berettes, at man fra starten var i tvivl, om barnet kunne rummes i en almindelig børnehave, men med den rette vejledning (som ikke blev givet fra dette projekt, men derimod fra en støttepædagog i kommunen) lykkedes det at inkludere barnet og skabe relationer mellem barnet og andre børn. I en anden børnehave berettes der om store frustrationer i personalegruppen og mistanker om alvorlige udviklingsforstyrrelser, indtil vejledningen begyndte. Herefter vendte forståelsen af barnet og håndteringen af vanskelige situationer, og fra at have været opfattet som et yderst vanskeligt barn blev barnets sidste periode i børnehaven præget af imødekommenhed, forståelse og positive relationer.

På baggrund af dette forskningsprojekt kan en eventuel påvirkning af antallet af inkluderede børn ikke påvises. Derimod kan der i disse kvalitative undersøgelser påvises en markant øget følelse af handlekompetence hos pædagoger og lærere, mindre afmagt, stress og eksklusionstrang.

Det kan naturligvis diskuteres om dette i sig selv er værdier, der retfærdiggør den indsats, et vejledningsforløb kræver, men i et af interviewene berettes der ligefrem om sygefravær blandt lærerne pga. stress. Som årsagsforklaring henvises der til det pres, der opstår på lærerne, som følge af de øgede krav om inklusion, som står i modsætning til lærernes manglende faglige kompetencer til at løfte denne opgave.

Ud over de menneskelige omkostninger er en sygemelding naturligvis bekostelig for skolens økonomi og lægger derudover yderligere pres på kolleger og børn.

Viden i bevægelse

For dette forskningsprojekt har en særlig interesse været bundet til den måde viden bevæger sig på i de institutionelle systemer. Et projekt som dette forebyggelsesprojekt består bl.a. af viden, der 'hældes' ind i et system, og for at vurdere effekten af denne viden er det væsentligt at afdække, om denne viden lever videre, efter vejledningen er endt, om den formidles fra den, der modtager vejledningen, til kolleger, om den formidles videre til et andet led i det institutionelle system (f.eks. fra børnehave til skole), eller om den forbliver lokalt forankret og evt. dør ud, når personale skifter job, går på barsel og andet.

Videndeling med kolleger

I interviewene er det slående, at ingen af 1.-klasse lærerne deler viden med kolleger, og ofte deltager kun dansklæreren i vejledningen. Lærerne fortæller, at de har for travlt, og at alle *"har rigeligt at se til i forvejen"* (int.10), så der bliver ikke megen overlevering af viden fra lærer til lærer. I ingen af interviewene italesættes ledelsen på skolen som sparringspartner og støtte i inklusionsarbejdet, hvilket åbner for et interessant felt, som evalueringsprojektet desværre ikke har haft mulighed for at udforske yderligere.

Det ser ud til, at der på skolerne mangler en kultur og tradition for at udveksle didaktiske og pædagogiske erfaringer, både i formelle og uformelle sammenhænge. Kun få 1.-klasse lærere bruger således 0.-klasselederne som sparringspartner til børnene, og det ebber hurtigt ud, efter børnene er kommet i gang med skoleåret i 1.-klasse.

Blandt 0.-klasse lederne foregår der naturligvis vidensdeling mellem de 2 pædagoger/lærere, der har klassen, men på tværs af klasserne er kommunikationen yderst sparsom. Samtidig er det ikke alle steder, der foregår systematiske overleveringsmøder mellem børnehaven og 0.-klasse.

Til gengæld foregår der i langt højere grad vidensdeling blandt pædagogerne, både i børnehaven og på fritidshjemmet¹². Pædagogerne fortæller om en interesseret leder og om, at de deler ud af deres viden til kolleger, som interesserede tager imod den og gerne anvender de samme tips og tricks, men samtidig er denne vidensdeling meget tilfældig og ser ud til kun at opstå, hvis en kollega selv opsøger den eller er i knibe i forhold til et barn. Der ser ud til blandt de interviewede pædagoger, at være forståelse for at nye redskaber kan hjælpe og aflaste dem i dagligdagen, og de er derfor positive i forhold til at modtage gode råd og konkrete værktøjer.

Samtidig ser det ud til, at det er vigtigt, at der følges op på den tildelte viden. Ét sted fortæller informanten f.eks., at hun ikke er så meget på stuen mere (hun er blevet leder i institutionen) og har derfor ikke så meget føling med, om de stadig anvender de redskaber, de i sin tid begyndte at bruge, som f.eks. pictogrammer ved håndvasken, dagsskema m.m.

Der kan således være en vis personafhængighed og en vis tidsbegrænsning i anvendelsen af den tildelte viden. Dette kan bl.a. udledes af, at ingen efterfølgende har opsøgt de kurser, der f.eks. udbydes fra Frejaskolens kompetencecenter årligt.

Overlevering

Overleveringen mellem de forskellige led i de institutionelle strukturer er et særligt opmærksomhedspunkt i dette forskningsprojekt.

Fra børnehavernes side forlyder det, at de altid overleverer børnene til fritidshjem eller 0.-klasse leder. Et sted mener pædagogen, at screeningen er et rigtig godt værktøj i forbindelse med overleveringen til skolen, hvor hun meget mere præcist kan fortælle, hvilke vanskeligheder et barn har, og hvordan de har arbejdet med det. Hun mener, barnet er meget bedre hjulpet i skolen fra start, når læreren ikke skal opdage barnet på ny.

Denne forståelse deles af flere 0.-klasse ledere, som siger, at de er meget bedre rustet til at tage imod et barn, hvis de ved, hvad der er gået forud. De vil gerne have alle typer af informationer om barnet og mener godt de kan sortere i dem, hvis de informationer, de får om barnet, tegner et unødigt problematisk billede af barnet.

¹² Her skal det bemærkes, at kun et enkelt fritidshjem kvalificerer til at inddrages her, så materialet er spinkelt.

Dette er væsentligt, da det netop er en bekymring i en anden børnehave, hvor indstillingen er, at de overleverer så lidt af problematikkerne som muligt, fordi barnet skal have mulighed for at starte på en frisk uden at være belastet af den negative bagage fra børnehaven. En interessant begrundelse er denne:

"... fordi mange børnehaver, det er damer. Og fritidshjem, det er flest mænd. Dvs. der er en helt anden ... du må være fysisk på en anden måde, så nogle af de der børn, der var SÅ skrækkelige i børnehaven, de skulle bare luftes lidt!" (int.8).

I denne institution reflekterer de over, hvad det er for et miljø, de kan tilbyde børnene, og mener selv, de har nogle begrænsninger, fordi de er kvinder, er et lille hus, har dårlig normering m.m., hvorimod fritidshjemmet kan tilbyde bredere rammer for de drenge, der har brug for mere plads og albuenum.

0.-klasse lederne giver stort set alle udtryk for, at det er meget vigtigt, at de får en ordentlig overlevering fra børnehaven: *"Jeg synes det er svært, når vi får de der børn, hvor det ligesom ligger i luften, at der er noget, og man ved ikke rigtig, hvad det er, og man ved ikke rigtig sådan helt, hvordan det her barn nu skal tackles, for er det det ene eller det andet, ikke? Det kan nogle gange være svært og tager nogle gange enormt lang tid. Så kommer der en, hvor der er en ordentlig overlevering, hvor man taler med forældrene og dem, der har haft ham før, nogen der ved noget om alle de der ting; så kan man! Jeg havde det sådan, at vi var godt forberedt til at tage imod ham."* (int.11).

Nogle peger på, at der mangler faste rutiner for overleveringen, for den foregår nogle gange i 2 trin: fra børnehaven til fritidshjem og derefter fra fritidshjem til skole. Flere lærere siger, at det er problematisk, når dette er proceduren. Lærerne modtager ikke den fuldstændige overlevering fra børnehaven, og de efterlyser skriftligt materiale i forbindelse med overleveringen, for så er de sikre på, at de får, hvad der er at få fra børnehaven (dette er særligt udtalt i interview 11).

Nogle 0.-klasse ledere har sørget for en god overlevering til 1.-klasse læreren for det barn der er med i projektet (int.11); barnet er blevet introduceret til den nye lærer, til klasselokalet og viden om barnet og håndtering af udfordringer er givet videre til de nye lærere.

Ved flere overleveringer har vejlederen deltaget, og for læreren var denne deltagelse meget vigtig, fordi der blev en større legitimitet bag overleveringen af barnet, og læreren følte, at barnet blev givet ordentligt videre, og at den nye lærer var klædt på til opgaven.

Fra 1.-klasse lærere formuleres det, at det er meget vigtigt, at vejlederen er med til overleveringen af barnet, fordi de mener, at jo flere forskellige vinkler, der er på barnet, jo bedre og mere nuanceret en overlevering kan man lave, og jo bedre kan man hjælpe barnet videre.

En særlig problematik gør sig gældende, når et barn skal overleveres fra en specialklasse til en almenklasse. En lærer siger, at blot det, at han, som speciallærer, overleverer et barn, gør, at han skaber en historik omkring et barn. Hans pointe er, at der i den situation ikke skal gøres ret meget ud af barnets særlige behov, men mere ud af, hvordan man får de andre børn til at modtaget det nye barn i klassen. *”... du går i gang med at af-specialisere nogle af de specielle diskurser, der kan være koblet på de her børn historikmæssigt”* (int.13). Han pointerer, at læreren skal have alle informationer om barnet, men de skal formidles rigtigt.

Samtidig er der i disse tilfælde med børn fra specialklassen ingen tradition for overlevering fra det ene fritidshjem til det andet. Den ene halvdel af barnets dag vil derfor foregå i nye omgivelser, som ikke har forudsætning for at forstå de vanskeligheder, barnet kan have med sig.

Det er det samlede indtryk, at overleveringen af barnet er et særligt følsomt punkt i projektet og i barnets liv. For mange af de børn, der bliver identificeret i dette projekt, gælder det, at manglende overblik, nye sammenhænge og usikkerhed kan skabe u hensigtsmæssige adfærdsmønstre. Af den grund er overlevering af barnet - her forstået dels som information til nye lærer og pædagoger, dels som introduktion for barnet til de nye sammenhænge er afgørende for den succes, et barn kan opleve eller ikke opleve i nye sammenhænge.

Særligt overgange mellem skole og fritidshjem ser i denne forbindelse særligt udsatte ud. Nogle steder ligger fritidshjemmet adskilt fra skolen, og der er ikke nogen ’naturlige’ mødetidspunkter for lærere og pædagoger. Et sted har fritidshjemmet slet ikke, indtil for nylig, hørt at ’der var noget’ med et barn, og de synes ikke barnet er påfaldende. Han er måske lidt ensidig, i og med han helst kun vil spille computer eller lege med lego. Men det lader de ham gøre og oplever derfor ingen problemer. Der mangler fuldstændig forståelse for, hvad denne type af ensidig aktivitet betyder for hans udvikling, og de reflekterer slet ikke over, at de kunne spille en væsentlig rolle i at understøtte hans udvikling, fordi de ganske enkelt ikke ser hans adfærd som problematisk. De kan godt se, han er lidt anderledes på nogle områder, men ikke noget de føler behov for at

regulere. Der er vel at mærke her tale om et barn, der har fået en diagnose inden for autismespektret.

Denne case er naturligvis interessant på flere måder. Dels kan den problematisere pædagogernes professionalitet, dels kan den aktualisere diskussionen af, hvor rummelige vi som samfund skal være over for børn (og voksne), der har en adfærd, som er anderledes end andres. Desuden er casen interessant, fordi den giver stof til eftertanke i forbindelse med bekymringerne for at stigmatisere børnene ved at udpege dem via screeningen. Vi kan naturligvis ikke vide, hvad der var sket, hvis pædagogerne i fritidshjemmet havde fået at vide, at barnet var screenet med en høj cut off, og vi kan ikke vide, om barnets udvikling havde været anderledes, hvis pædagogerne havde sat massivt ind med pædagogiske tiltag.

Snitflader skole/fritidshjem

Dette fører til den næste pointe, som udkrystalliseres af interviewene: snitfladerne mellem skole og fritidsordning som et særligt vigtigt område for praksisudvikling.

Det forekommer på en enkelt skole, at fritidsordningen ligger i samme bygning som klasselokalerne. Det ser ud til, at denne organisatoriske struktur giver mulighed for at skabe en sammenhæng i børnenes hverdagsliv, som må vurderes som afgørende, særligt for de børn, som indgår i dette projekt. I dette tilfælde har en dygtig pædagogmedhjælper tilfældigvis timer som støtte for et af børnene i projektet. Dvs. hun deltager i de vejledninger, der har været, er en del af den praktiske udførelse af de tips og tricks, som vejlederen giver og får indblik i en forståelse af barnet, som den formidles af vejlederen.

Denne viden og dette kendskab til pædagogisk praksis tager hun med sig tilbage til fritidshjemmet både i form af konkret applikation i praksis og i form af vidensdeling til kollegerne omkring barnet og måder at arbejde med det på. Samtidig udbredes den pædagogiske praksis til andre børn med lignende problematikker.

I dette fritidshjem beretter de om stor succes med at arbejde med børnene på disse særlige måder og beretter om stor udvikling for børnene over relativt kort tid. Det må vurderes¹³, at fritidshjemmet generelt er underbelyst som

¹³ Ud fra kendskab til støtteordninger andre steder, andre inklusionsprojekter og skoleorganiseringer generelt.

betydningsbærende i forbindelse med inklusionsprojekter. Børnene befinder sig i fritidsordningen efter skoletid, hvilket for nogle er mange timer, men meget sjældent er pædagogerne giver udtryk for at de ikke føler sig ordentligt klædt på til at arbejde med børn med risikoprofiler, som netop kan have det svært i et forholdsvist kaotisk miljø.

Det, som dette forebyggelsesprojekt kan bidrage med i denne sammenhæng, er at sikre en kontinuitet mellem skole og fritidsordning ved at deltage i overleveringsmøder og ved at invitere fritidspædagoger med til vejledninger med lærerne. De steder, hvor vejlederne har deltaget i overleveringsmøder, har der været stor tilfredshed hos både pædagoger og lærere, og de har følt, at barnets videre vej blev sikret bedst muligt.

Forældrepositioner og psykologsamtaler

Forældrene til børn der i forbindelse med screeningen har vist høj cut off/risikoprofil har modtaget tilbud om psykologsamtaler og har således ikke været i kontakt med projektets vejledere. I alle forældreinterviewene forlyder det, at forældrene føler sig på sidelinjen i forhold til den institutionsmæssige del af projektet. Projektet er noget, der kører i forhold til deres børn, men de ved faktisk meget lidt om det og bliver ikke altid informeret. Kun en enkelt forælder ville imidlertid gerne være mere informeret, resten har ikke behov for at være mere informerede om, hvad pædagoger og lærere har modtaget af vejledning. De har følt sig trygge ved den professionelle tilgang til børnene og har tænkt, at vejledningen handler om den pædagogiske praksis og ikke om dem som forældre.

Forældrene er meget begejstrede for projektet og for, at nogen gør noget for at hjælpe deres barn. De opfatter det som en stor hjælp til barnets udvikling, at det har deltaget i projektet, og en forælder er sikker på, at vejledningen har hjulpet hendes barn til at få mindre skæld ud i skolen og børnehaven og dermed skabt færre konflikter omkring ham. Når dette barns spor følges, er konklusionen, at børnehaven er af samme opfattelse.

På trods af den perifere inddragelse i det pædagogiske arbejde med børnene giver kun få forældre udtryk for ønske om at blive inddraget mere. De giver derimod udtryk for, at det har været rart at modtage psykologsamtaler, hvor de har kunnet vende tanker og overvejelser omkring det at have et barn med en særlig profil. Samtidig beretter de fleste forældre, at de især har haft

glæde af de konkrete pædagogiske råd, som de har fået i forhold til at håndtere deres barn, og af de forståelser af barnet, som de har fået via samtalerne. Her ligger de helt på linje med pædagoger og lærere, som også beretter om konkrete redskaber og forandrede forståelser af børnene – her blot bibragt dem via vejlederne.

For flere af forældrene skabte samtalerne mere overbærenhed og gå-på-mod. Når man forstår sit barn bedre, *"kan man bedre styre sine egne reaktioner over for ham og forventninger til, hvad det er han skal kunne, og hvad han skal kunne klare i sit lille hoved"* (int.19). Flere forældre nævner også, at det er en rar tryghed at have i baghånden, at der er nogen, man kan ringe til, hvis det hele brænder på.

Imidlertid giver en forælder udtryk for refleksioner i forhold til ressourceforbrug: Hun synes, det har været alt for 'flot', at der har været disse ressourcer til de små problemer hendes barn havde. Hun synes, det har været fint at få de samtaler, men synes også, det har været spild af ressourcer i en ellers ressourceknap tid¹⁴. Samtidig giver en anden forælder udtryk for, at hun de seneste gange har syntes det var lidt spild af både hendes og psykologernes tid, fordi det går så godt med barnet i skolen. Alligevel melder hun ikke afbud til møderne, men kan i interviewet ikke helt forklare hvorfor ikke.

I projektet her er forældrene tænkt ind som en gruppe, der har behov for støtte. Men forældrene kunne også tænkes ind som en ressource i højere grad. Refleksioner over dette vil blive taget op senere under afsnittet: *Særlige opmærksomhedsknuder*.

Sammenhængskraft i sårbare børns liv

Sammenfattende på ovenstående tema må det siges, at forældrene indtager en perifer position i de praksisfællesskaber, som deres børn indgår i, og de færreste giver udtryk for, at de gerne vil inddrages mere. Dette er paradoksalt, fordi flere af dem efterlyser en større sammenhæng i deres børns liv: *"Altså for os har det været vigtigt, at vi lavede en helhed omkring Kasper¹⁵, med skole og fritidshjem og os forældre. Sådan så vi ikke begyndte at gøre nogle ting derhjemme, som*

¹⁴ Dette barns pædagoger og forældre modtog vejledning i pilotprojektets arbejde med at undersøge, hvordan cutt off skulle ligge i screeningen, og i forsøget på at indkredse de 'stille piger', som ikke umiddelbart fremtræder i de tidlige screeninger, men som muligvis vil optræde over cutt off ved en senere screening.

¹⁵ Navne er anonymiserede, men kan spores i interview noterne.

de ikke understøttede på fritidshjemmet og i skolen og sådan noget. Så det har været helt vildt vigtigt for os." (int.19).

Flere forældre taler om overleveringen fra børnehaven til skole og fra skole til fritidshjem som et sårbart punkt i børnenes liv. En forælder fortæller, at det var en særdeles stor støtte, at der var en psykolog med til samtaler på skolen, og det var meget værdifuldt for familien at have én at sparre med, som har deltaget i forskellige sammenhænge omkring barnet.

Samtidig gives der i flere af forældreinterviewene udtryk for frustration over, at flere forskellige psykologer har været i forbindelse med barnet, og de ved knap, hvor disse psykologer kommer fra og hvorfor. Dette er særligt tydeligt for de familier, hvor der også optræder sociale problematikker, eller hvor barnets vanskeligheder er meget udtalte.

Forældrene melder om forvirring omkring projektet; hvem der gør hvad, hvordan sammenhængen med PPR er, hvad der forventes af forældrene i forbindelse med projektet – og først og sidst: forvirring over de mange forskellige professionelle, der, direkte eller indirekte, er i forbindelse med dem, deres barn eller de professionelle omkring deres barn. Alene mængden af professionelle giver anledning til uro hos forældrene, som bliver bekymrede over, hvor stort problemet med barnet egentlig er, siden så mange professionelle er inde over.

Når dette sammenholdes med analyserne fra 3. dimension; de institutionelle miljøer, er det interessant at se betydningen af sammenhængskraft i børnenes (og forældrenes) liv. Der er ingen tvivl om, at en forenkling og en gennemgående figur ville skabe mere ro og færre bekymringer for forældrene. I det ene miljø i undersøgelsen, hvor skole og fritidshjem ligger i samme hus, er det slående, hvor meget bedre sammenhæng, der forekommer mellem forskellige arenaer i børnenes hverdagsliv. I disse analyser ses det, at pædagogen fra fritidshjemmet deltager i dele af skoledagen som støttepædagog og deltager i vejledningerne. Hermed lægges der samme linje mellem skole og fritid, hvilket i interviewene fremstår som en faktor, der gør en stor forskel i børnenes liv.

Analyserne fra 1. dimension: Børnenes spor viser meget tydeligt, at der kan være forbløffende store forskelle på forståelser og opfattelser af det samme barn i forskellige kontekster. Et eksempel på dette er Viktor, som i børnehaven opfattes som irriterende, voldsom, klodset og meget problematisk, og pædagogerne i børnehaven giver udtryk for stor frustration i arbejdet med

Viktor, men i skolen beskrives han som charmerende, sød og relativt uproblematisk.

0.-klasse lederne tager Viktor til sig som et barn, der blot skal hjælpes med de rette redskaber. 0.-klasse lederne føler sig godt klædt på til denne opgave, fordi de via overleveringen var forberedt på, hvordan de skulle arbejde med ham, og ikke ser det som noget problem.

0.-klasse lederne peger på, at gode overleveringer er altafgørende, og at overleveringerne fra børnehaverne generelt er for dårlige. Desuden går de ofte via fritidshjemmet, hvor vigtige informationer om barnet går tabt.

Ovenstående er blot et enkelt af flere eksempler i materialet på, at børnene forstås meget forskelligt i deres forskellige livssammenhænge og følgelig også tilbydes forskellige handlemuligheder og bliver mødt meget forskelligt såvel pædagogisk som på det personlige plan.

Mange af de børn, der optræder med risikoprofiler i screeningen, er børn som kan have svært ved skift i hverdagen, kaotiske omgivelser, uoverskuelighed, nye voksne og nye børn. Af denne grund forekommer det oplagt at sikre, at der er sammenhæng og kontinuitet i børnenes hverdagsliv. I børnenes liv er der 3 forskellige arenaer, som må fokuseres på: skolen, fritidstilbuddet og hjemmet. I disse 3 arenaer burde det være muligt at sørge for sammenhæng.

Med vejlederen som gennemgående figur; deltagelse i overleveringsmøder med børn med risikoprofil, vejledning af såvel lærere, fritidspædagoger som forældre ville det være muligt at skabe en gennemgående figur, som kunne være med til at sikre denne kontinuitet

Bekymring for stigmatisering ved vejledning?

I interviewene spørges der ind til informanternes bekymringer i forbindelse med projektet. Men på trods af ledende spørgsmål, efterfulgt af direkte spørgsmål, angiver ganske få informanter, at de har været bekymrede for en eventuel stigmatiserende effekt af projektet.

Vi ser dog eksempler på noget, der må betegnes som stigmatisering i nedenstående citat (side 36), hvor de andre børn bliver spurgt, om de kan klare at sidde ved siden af barnet, der er med i projektet

En enkelt børnehave beretter om, at de er meget varsomme med, hvad de overleverer til fritidshjemmet, fordi de mener, at barnet skal have en chance for at starte på en frisk (int.8). De er ganske reflekterede om egne begrænsninger i børnehaven og mener, at da rammerne er nogle andre i fritidshjemmet, har børnene en mulighed for at agere på andre og mindre påfaldende måder. Hvad informanterne peger på her er, at skiftet i handlesammenhænge kan have betydning for barnets subjektiveringsproces, og de er sensitive overfor, at subjekter har forskellige mulighedsbetingelser i forskellige handlesammenhænge¹⁶.

Det er dog interessant at bemærke sig, at når man følger børnenes spor, ses det, at netop det fritidshjem, hvortil denne børnehave har overleveret et barn fra projektet, forekommer helt uvidende om barnets problematikker, lader barnet i fred med rigide interesser og søger ikke at støtte op om barnets udvikling.

I en indskolingsklasse¹⁷ overvejes det ligeledes nøje, på hvilken måde informationer om barnet gives videre, når barnet skal overgå til en almen klasse. Det understreges desuden fra et fritidshjem, at al information er vigtig, men at der jo skal være tale om en 'ordentlig overlevering' og ikke en 'udlevering'.

En bekymring, som høres i flere interviews i forhold til stigmatisering, er, at kun nogle af børnene deltager efter samtykke fra forældrene. Dvs. lærerne kan godt have den oplevelse, at der er andre børn, de er ligeså opmærksomme på/bekymrede for, men i kraft af screeningen og vejledningen lægges al fokus på det barn, der deltager i undersøgelsen. Børnene kan kun deltage i projektet med forældrenes samtykke, og da kun ca. halvdelen af årgang 2004 er omfattet af samtykke, vil der naturligvis sidde børn, der ikke deltager i projektet¹⁸. Der kan derfor være megen fokus på et bestemt barns adfærd, og man kan måske godt glemme andre børn, som har behov for ekstra opmærksomhed - særligt de stille børn.

¹⁶ Lave & Wenger 2003.

¹⁷ En indskolingsklasse er en specialklasse for børn i skolestarten, til støtte og afklaring af hvad der er barnets videre behov. Nogle børn vil med hjælp og støtte i skolestarten kunne gå videre i en almen klasse bagefter, men andre børn vil have behov for at gå videre i en specialklasse eller specialskole efter 1-2 år i indskolingsklassen.

¹⁸ Nogle forældre har efterfølgende ønsket deres børn med i projektet, og børnene er indtrådt i projektet på et senere tidspunkt.

Det skal dog her tilføjes, at flere beretter, at det har brugt de samme redskaber og opmærksomheder på andre børn, som ikke deltager i projektet.

Kommunikation og etik

Der nævnes flere steder, i såvel pædagog-, lærer- som forældre-interviews, at kommunikationen i projektet har været et svagt punkt. Dels er der selve kommunikationen fra projektets side til pædagoger og lærer. Dels er der kommunikationen mellem pædagoger/lærer og forældrene omkring screeningsresultaterne.

På trods af, at det fra projektets styregruppe forlyder, at der har været mange overvejelser omkring hvordan man kan kommunikere bedst muligt med skoler og institutioner, og hvordan screeningsresultaterne skal formidles til forældrene, ser det ud til at det er vanskeligt at få klare og direkte kommunikationsveje. Dette er vigtige erfaringer fra pilotprojektet, som det er væsentligt at tage til efterretning.

Kommunikationen mellem fagpersonalet og projektet, er gået via ledelsen i institutionerne og skolerne. I næsten samtlige interviews efterlyses der tydeligere og mere kommunikation. Der efterlyses klarhed over, hvad projektet går ud på, og hvem der gør hvad. Dette er interessant fordi det har været en bevidst strategi at 'tage ledelsen i ed' i forhold til projektet, og lade ledelsen kommunikere projektets formål og indhold videre. Dette er imidlertid ikke altid lykkedes særligt godt, og det er påfaldende hvor fraværende ledelsen har været i interviewene med både pædagoger og lærere. Det er ganske få interviews hvor det bliver nævnt (selv ved direkte spørgsmål) at lederen er interesseret og involveret i projektet. Tværtimod fremstår ledelsen ganske ofte som fraværende og uden betydning for implementeringen af vejledernes forslag. Dette sætter særligt fokus på det informationstab der kan være forbundet med at information går gennem flere kommunikationsled, og ikke går direkte fra projektet til de pædagoger/lærere der arbejder med børnene i dagligdagen.

Formidlingen af screeningsresultaterne er et andet punkt, hvor kommunikationen ud fra de nuværende erfaringer kan forbedres. Ifølge styregruppen har det været overvejet nøje hvordan screeningsresultatet skulle formidles til forældrene, og efter ønske fra institutionsledelserne har det været pædagogerne selv der formidlede resultaterne.

Ud fra et perspektiv der har fokus på samarbejdet mellem forældre og pædagoger er dette en velbegrunnet beslutning, men ud fra et perspektiv, der handler om en faglig og etisk forsvarlig formidling af følsomme informationer, ser det ud til, at der kunne være god grund til at lade vejlederne deltage i de møder, hvor screeningsresultaterne formidles til forældrene. I et tilfælde fik børnehaves pædagoger f.eks. meddelt forældrene, at barnet havde autisme, og forældrene rapporterer i interviewet om, hvor chokerede de blev over de dystre udsigter, som pædagogerne tegnede for deres barn. Denne misforståelse blev først rettet ved et senere møde, hvor vejlederen deltog.

Særligt i børnehaven fremhæves det, at det er vigtigt, at forældrene deltager i et møde, hvor vejlederen også deltager, så forældrene ikke føler, der bliver arbejdet med barnet bag deres ryg. En pædagog siger, at det er vigtigt, at det er vejlederen, der skal forklare screeningsresultatet og det pædagogiske arbejde, så det ikke er pædagogerne, der skal forklare det. Denne pædagog peger på, at det vil være rigtig svært for dem at formidle resultatet af screeningen til forældrene. Hvilket ovenstående eksempel ligeledes peger på.

En anden kommunikativ og etisk problemstilling omhandler, hvordan projektet og barnets vanskeligheder formidles til øvrige børn og forældre i klassen.

Et sted (i en 0.-klasse) fremhæves det, at det har været vigtigt, at der har været en åben kommunikation mellem alle forældrene i klassen og med de øvrige børn i klassen omkring et barns vanskeligheder. Der siges: *"... han har også slidt på de andre, og der har vi ligesom talt med børnene om at 'kan du klare, det hvis du nu sku sidde der?' eller altså.. virkelig været åbne omkring det, så der ligesom ikke var noget fordækt i det"* (int.2) . Lærerne fremhæver denne åbenhed som meget vigtig i deres arbejde.

Lærerne reflekterer imidlertid ikke over det problematiske i, at denne åbenhed samtidig skaber en udsathed og en stigmatisering af det pågældende barn. Det må betegnes som et etisk dilemma, hvor åbenhed og kommunikation står på den ene side, og stigmatisering står på den anden.

Dette giver anledning til refleksioner omkring hvordan man, på en etisk forsvarlig, ikke-udpegende måde får formidlet resultaterne fra screeningen. Når et barn i en screening opnår en score der ligger over cut off, og dermed indgår i kategorien af børn med en risikoprofil, er det et interessant dilemma, hvordan man får formidlet dette uden netop at kategorisere barnet. Alle former for screening indebærer en risiko for stigmatisering, og det er et iboende paradoks

for alle forebyggelsesprojekter at arbejde med børn der er i risiko for at udvikle vanskeligheder, uden at komme til at udpege netop disse børn som børn i vanskeligheder. Alene den sproglige formidling af informationer om barnet er delikat og ømtålelig, og det er en udfordring at få transformeret det der med screeningen bliver identificeret som "eventuelle fremtidige problemer", til "bekymringer", uden at barnet stigmatiseret og udpeges som anderledes. Dette er et paradoks som hænger uløseligt sammen med enhver forebyggende eller foregribende indsats, og det er ikke denne evalueringens opgave at pege på løsninger, men det skal italesættes at det er vigtigt for projektet at være meget bevidst om kommunikative strategier, ordvalg og omtaler af børnene.

Modstand og kritik

Flere steder berettes der om modstand mod projektet i begyndelsen - eller rettere: overvældelse af arbejdsbyrden ved screeningen.

Efter at have udfyldt spørgeskemaet synes flere stadig det er en omfattende opgave, men indtrykket er generelt, at man får meget ud af at screene, i form af at få mere dybtgående observationer og forståelser af børnene.

Få steder rejses der kritik af projektet. Egentlig kritik handler kun om kommunikationen i projektet (se ovenfor) og den lange svartid, som nogen har oplevet i forbindelse med tilbagemelding på screeningen. Her skal det dog retfærdigvis nævnes, at det er evaluatorernes erfaring, at det kan være meget vanskeligt at træffe aftaler med pædagoger og lærere. Dels kan det være vanskeligt at få fat i dem, og dels kan det være vanskeligt at finde et tidspunkt hvor et møde kan lade sig gøre.

Andre steder stilles der spørgsmålstejn (men ikke egentlig kritik) ved projektets forankring.

Mange steder opfattes projektet som en del af Frejaskolen. Interviewerne er blevet mødt med udsagn som "nå, det er jer fra Frejaskolen". Dette har ikke været ment som en kritik, men som en forståelse af projektets forankring. Denne opfattelse er 2 steder (i en indskolingsklasse og et KKFO/fritidshjem) desuden blevet ledsaget af et ønske om at udbrede vejledernes pædagogiske tilgang til en bredere børnegruppe end børn med autisme. Det er blevet oplevet sådan, at de råd og den vejledning, der blev givet, tog udgangspunkt i autismespecifik tænkning og pædagogik.

I fritidshjemmet bliver det formuleret således: *"jeg ved ikke, om det er, fordi I kommer fra Frejaskolen, at det er de briller, I har på, men jeg kunne godt have tænkt mig, at de briller havde været større eller anderledes i hvert fald"* (int.12). Denne pædagog er specialpædagog og oplever, at hun selv har meget godt styr på "de autismerelaterede ting". Hun påpeger selv, at det måske er fordi hun selv er ressourcepædagog, at hun ikke havde så meget brug for den vejledning, der blev givet, men ville have haft mere brug for vejledning i forbindelse med nogle af de andre børn end dem, der indgik i projektet.

Måske peger hun her på problematikken i, at ikke alle børn er med i projektet - og rammer ned i spørgsmålet om, hvorvidt vejledningen skal være bundet til et bestemt barn, eller om den skal være bundet til pædagogen/læreren. Når man "går i stå på et barn", synes man har prøvet alt, har man virkelig brug for sparring, men hvis barnet ikke er med i projektet, kan det ikke lade sig gøre.

Et andet sted (indskolingsklasse) forholder man sig ligeledes kritisk til vejledningen.

Der lyttes til forslag, og nogle anvender man, men man forholder sig også kritisk til dem og påpeger, at nogle af de gode råd, der bliver givet, er lige lovlig 'autisme-orienterede'. Læreren videregiver i interviewet nogle refleksioner i forhold til, hvordan de foreslåede redskaber passer til de aktuelle børn. Disse refleksioner giver anledning til at overveje hvordan man sikrer sig, at vejlederne er klædt på til at vejlede ind i en pædagogisk kontekst, som er anderledes end den meget specialiserede kontekst de kommer fra på specialskolen, og at vejlederne er gode til at vurdere vejlednings- og støttebehovet på en måde, at vejledningen ikke forekommer 'overspecialiseret'.

Det er klart, at vejlederne ikke i alle tilfælde kan 'ramme plet' i forhold til hvert enkelt barns komplekse udfordringer (særligt fordi de ikke altid selv har mødt barnet), men samtidig er denne refleksion væsentlig for forebyggelsesprojektet at tage til sig.

Når man som vejleder kommer fra det meget specialiserede miljø, er det vigtigt at finde ud af et passende vejledningsniveau for de børn, som endnu ikke er henvist til specialskole, dvs. børn som man må formode ikke har helt så massive vanskeligheder, som de børn vejlederne ellers arbejder med. Der kan således ligge et udviklings- og refleksionsarbejde i, at vejlederne bliver skarpe på niveauet hos de børn, der indgår i forebyggelsesprojektet, og ikke 'overspecialiserer' indsatserne. Da dette er et pilotprojekt, er det en vigtig

erfaring at føre med som et opmærksomhedspunkt i en videreførelse i projektet; vejlederne skal være klædt på til at kunne favne såvel de børn, der er så belastede, at de ender i et specialmiljø, som de børn, der blot skal have en ekstra opmærksomhed i en periode for at kunne forblive i deres almene miljø. Der skal således være en pædagogisk bredde og forståelse hos vejlederne af, at børnene i projektet har mange og forskelligartede udfordringer.

I begge tilfælde – er det overordnede indtryk af vejledningen imidlertid meget positiv. Så ovenstående skal betragtes som refleksioner ind i projektet.

Konklusion på vejledningen

Fortsættelse af projektet

I samtlige interviews, selv de med kritiske kommentarer, gives der kraftigt udtryk for, at projektet bør fortsætte. Et sted foreslås det ligefrem, at projektet ikke skal være frivilligt, men at alle børn bør deltage. Såvel lærerne som pædagoger mener, at de virkelig har fået meget ud af vejledningen, også når det tages i betragtning at de har brugt en del tid på screeningen, og alle tilkendegiver, at de meget gerne gør det hvert år.

Vejledningens funktion

Vejledningen har særligt støttet og hjulpet lærere og pædagoger i deres daglige arbejde på 3 punkter:

1. vejledningen har tjent et støttende og anerkendende formål ift. læreres og pædagogers indsats.
2. lærere og pædagoger kan med de konkrete redskaber og gode råd fra vejledningen bedre arbejde med børnenes inklusion i almenmiljøet.
3. via vejledningssamtalerne har lærere og pædagoger fået udvidet deres forståelse af børn i vanskeligheder og mange informanter giver udtryk for, at vejledningen i høj grad har bidraget til at ændre deres blik på disse børn.

Udvidede handleevner

Lærere og pædagoger oplever således samstemmende, at deres handleevner er blevet udvidet. I flere tilfælde har lærere og pædagoger oplevet en restriktiv

handleevne i inklusionsarbejdet, fordi de ikke har haft mulighed for at tilkalde hjælp i situationer, hvor deres faglighed kom til kort, men via efterfølgende vejledning har lærere og pædagoger fået udvidet deres handleevne og magter nu i højere grad inklusionsarbejdet. Dermed sættes de i stand til at tilrettelægge forandrede handlesammenhænge, som giver bedre betingelser for børnenes subjektive livsudfoldelse.

At modtage vejledning

Forskellige faktorer har betydning for, om faggrupperne vil modtage vejledning og viden i forhold til børnene. "Vil" handler i denne sammenhæng både om hvorvidt pædagoger og lærere er åbne for at modtage input, hvor relevant det forekommer dem, og hvilke barrierer der kan være for at modtage eller opsøge vejledning. I evalueringens materiale kan det identificeres, at tilgængelighed, faglig dygtighed, personlighed, vejlederstil og magthierarkier er afgørende for, om vejledningen bliver modtaget og anvendt.

Umiddelbar tilgængelighed

En helt afgørende omstændighed og særlig styrke i dette projekt er vejledningens umiddelbare tilgængelighed. Det, at lærere og pædagoger på uformel vis kan ringe til en vejleder og med ganske kort varsel få en samtale eller et møde, har afgørende betydning for om projektets tilbud forekommer relevant og betydningsfuldt i den pædagogiske og skolemæssige praksis.

Samtidig indtræder projektets vejledere i en eksisterende magtstruktur som eksterne eksperter, og har herved nogle handlemuligheder, som interne specialpædagoger, støttepædagoger, inklusionskoordinatorer eller andre tilsyneladende ikke besidder.

Vidensbevægelser

I forhold til vidensbevægelser i praksis må det konkluderes, at der blandt pædagoger forekommer udveksling af den viden vejlederne tildeler dem, om end denne udveksling er tilfældig og usystematisk. Der snakkes internt på stuerne i børnehaven, på tværs af hele huset og med forældrene. I skolen derimod forekommer forbløffende lidt vidensdeling. 0.-klasse ledere, som i fællesskab har den samme klasse, sparrer naturligvis med hinanden, men ingen

gør det på tværs af klasserne. I 1 klasse oplever lærerne sig således ofte ganske isolerede i arbejdet med børnene og sparrer ikke med de øvrige lærere om klassen.

Overleveringer

Den viden, der bliver delt i forbindelse med overleveringerne, er indimellem sporadisk, og går indimellem fra børnehaven via fritidshjemmet og til skolen, hvor den undervejs mister kraft og detaljering. Overleveringerne mellem 0 og 1 klasse forekommer ligeledes indimellem tilfældig og kun i nogle tilfælde organiseret og grundig.

I de tilfælde, hvor vejlederen fra projektet deltog i overleveringsmøder, bidrog dette til et øget vidensflow mellem børnehave - fritidshjem - skole og ligeledes mellem klassetrinnene.

Særligt forekommer forbindelsen mellem skole og fritidshjem sårbar, og det vurderes, at der her med fordel kunne gøres en øget indsats.

Forældrene

Forældrene oplever sig på sidelinjen i forhold til projektet, dog synes det ikke at være et problem for forældrene. Alle er meget taknemmelige for, at der er et tilbud om støtte til deres barns pædagoger og lærere. Forældrene er glade for tilbuddet om psykologsamtaler, men det italesættes også (ét sted direkte og et andet sted indirekte), at det er et lidt for flot tilbud i forhold til, at ressourcerne kunne bruges på mere indsats i forhold til flere børn.

Bekymringer og kritik

I forlængelse af dette skal det fremhæves, at én af refleksionerne, som lærerne videregiver, er en bekymring for, at de, pga. vejledningen får så meget fokus på et enkelt barn, at de derved overser andre børn, som er i lige så store vanskeligheder, men som ikke deltager i projektet.

På 3 punkter kritiseres projektet (kritikken er ikke udbredt, men den skal alligevel nævnes her):

1. kommunikation (dette punkt nævnes ofte)
2. svartid på screeningerne

3. et for snævert pædagogisk udgangspunkt (dette nævnes kun i 2 interviews)

Om end kritikken er sparsom, er den relevant at tage til efterretning, idet en videre udbredelse af projektet kunne gøre netop disse punkter mere vanskelige at håndtere.

En konkluderende bemærkning skal derfor være at lærere og pædagoger står midt i nye arbejdsopgaver i og med de stadig større krav om inklusion i den almene praksis, men de føler sig generelt dårligt rustet til denne opgave.

Vejledningen falder således på et tørt sted, og som en informant siger:

"Man skal passe på med ikke at spilde tiden i børns liv, før de får den hjælp, de skal have. DERFOR er det så vigtigt at projektet fortsætter" (int.3).

3. Refleksioner og inkluderende udviklingsmuligheder

En af grundene til, at pilotprojektet er interessant, er, at det i høj grad har været struktureret som en form for aktionsforskningsprojekt, som er blevet udviklet undervejs og i samarbejde med de involverede praktikere. Projektet har således, set med evaluatorernes øjne, gennemgået en transformation fra et forebyggelsesprojekt med fokus på screening og identifikation af børn med risikoprofiler, til i høj grad at være et inklusionsorienteret projekt.

I dette afsnit skal præsenteres 3 forskellige perspektiver og refleksioner over pilotprojektets aktuelle status og inklusionspotentiale. Disse perspektiver vil blive præsenteret som forskellige snit, der kan anlægges i forståelsen af de mange komplekse forbindelser og ingeragerende kræfter og niveauer, som fremkommer i diskussioner af inkluderende og forebyggende pædagogiske og didaktiske praksisser.

Fra indgriben til foregribelse

Inklusion skal i pilotprojektets sammenhæng forstås med tryk på det ikke-ekskluderende aspekt, dvs. hvordan skabes mulighed for, at alle (eller så mange som muligt) børn kan forblive i de børnehaver og skoler, de starter med at gå i.

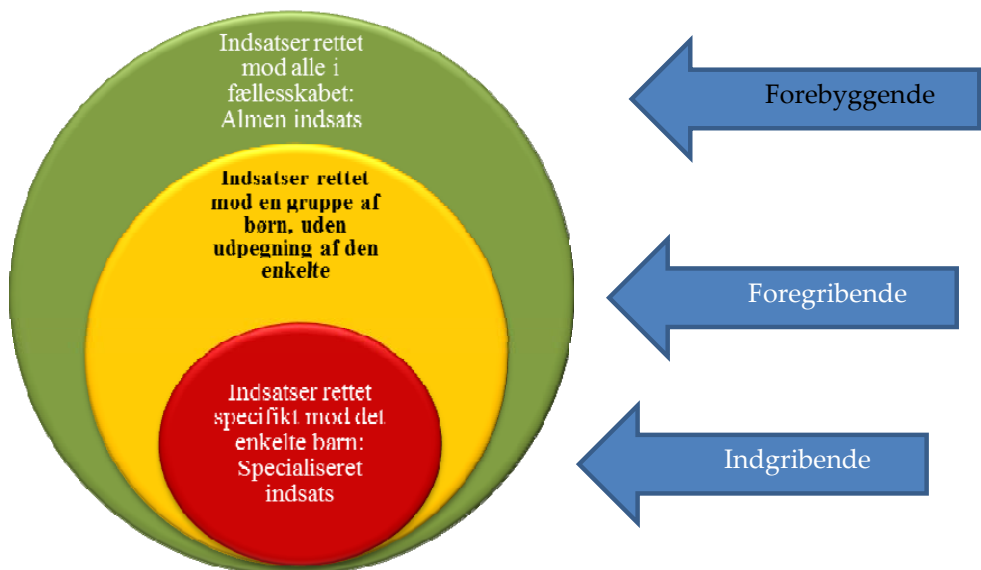
I projektet har begreberne forebyggelse, foregribelse og indgriben været anvendt og diskuteret, og defineres på følgende måde:

Forebyggelse: indsatser retter sig mod flertallet af gruppen. Der kan være tale om anti-mobbe arbejde, udvikling af fællesskaber, trivselsstrategier m.m.

Foregribelse: indsatser rettet mod bestemte grupper af børn, uden udpegning af den enkelte. Der kan f.eks. være tale om ekstra danskundervisning til to-sprogsbørn.

Indgriben: indsatser rettet mod et specifikt barn. F.eks. særlige støttetimer, der tildeles et enkelt barn i en almen børnehave eller skole, tildeling af plads i en indskolingsklasse eller specialklasse.

Med denne skelnen peges der på, at der kan arbejdes med inklusion på forskellige niveauer, idet man kan have fokus på det almene niveau med glidende overgange til den meget specialiserede indsats. Børn er naturligvis forskellige, og nogle har 'blot' brug for at blive tilbudt en plads i fællesskabet for at blive inkluderet, andre børn er i vanskeligheder og har brug for en meget specialiseret indsats for at forblive i det almene miljø.



Denne model kan således læses på den måde, at jo mere udtalt bekymringen for barnet er, eller jo mere anderledes et barns adfærd fremtræder i den pædagogiske sammenhæng, jo mere specialiseret er indsatsen, og jo mere snævrer fokus ind på det enkelte barn.

Den kan bemærkes, at der ses den samme type bevægelse indenfor andre inklusionsproblematikker end for børn med risikoprofiler. Det ses f.eks. i mobbeforskningen, at jo mere forebyggende en indsats er, jo mere fokus er der på de brede fællesskaber, men jo mere der er tale om allerede eksisterende

mobbeproblematikker, jo mere fokuseres der på det enkelte barn, som er involveret i mobning (Kousholt & Fisker 2012).

Det er vurderingen, at projektet her bevæger sig i feltet mellem en foregribende og en indgribende indsats, men at projektet i et længere perspektiv, dvs. hvis indsatsen forløb kontinuerligt og ikke kun som et midlertidigt pilotprojekt, har potentiale til at have en forebyggende effekt. Det ses i samtlige interviews, at pædagoger og lærere er positivt indstillede overfor den læring og faglige udvikling de modtager via projektets indsats, og at de alle stærkt udtrykker ønske om, at projektet skal fortsætte. Det vil være sandsynligt, at den viden, der ville blive tilbudt kontinuerligt i et længere (evt permanent) projekt, ville have en kulturændrende, forebyggende og dermed inkluderende funktion fordi viden og handlemuligheder ville blive akkumuleret i den pædagogiske og didaktiske praksis over tid.

Det vurderes derfor, at projektets mål om at undersøge, hvordan man kan tilrettelægge en forebyggende indsats, er nået, idet der på baggrund af dette projekt kan gives meningsfulde bud på, hvordan en forebyggende indsats skal organiseres.

Samtidig skal det påpeges, at hvis man med 'forebyggende' sigter mod forebyggelse af eksklusion, antyder foreløbige opgørelser over børn, som er blevet henvist til specialskoler og specialklasser, at dette antal er usædvanligt lavt for årgang 2004. Data er naturligvis ganske sparsomme, og mange faktorer kan spille ind i forhold til, at tallet er lavt, men det ville være interessant at kunne udføre en nøjere analyse af antallet af henvisninger sammenlignet med andre årgange.

Fra foregribelse til forebyggelse i skolen

Et andet snit på pilotprojektet er følgende:

I alle interviews med faggrupperne bliver der lagt vægt på de konkrete redskaber og gode råd, som informanterne har fået i vejledningen (dagsskemaer, timetimer, at lade en dreng gå først ud på legepladsen, piktogrammer ved håndvasken m.m.), og det berettes, at disse redskaber giver mere ro og giver pædagogerne og lærerne en bedre måde at håndtere barnet på.

Imidlertid tales der ingen steder om vejledningen i forbindelse med udviklingen af barnets sociale kompetencer og relationer til de øvrige børn. Der

fokuseres på den vertikale relation – mellem barn og lærer/pædagog, men ingen steder italesættes den horisontale relation – mellem barnet og de øvrige børn. Der berettes ikke om relationsudviklende eller konflikthåndterende strategier, som kunne videregives på linje med de konkrete redskaber til brug for læreres og pædagogers arbejde med det relationelle børnemiljø.

Som evaluatører bliver vi derfor nysgerrige på, hvad dette skyldes: Er det, fordi lærerne primært er interesserede i ro i klassen? Er det, fordi pædagoger føler de selv er rustede til at håndtere det sociale? Er det, fordi den vertikale relation skal være god, før man kan arbejde med den horisontale?

Eller er dette en blind plet i inklusionsarbejdet? Tænkes inklusion mon først og fremmest i relationen mellem barn-pædagog og ikke så meget i relationen mellem barn-barn?

Dette kan forekomme paradoksalt, i og med der her arbejdes med børn, hvoraf flere netop har udtalte sociale vanskeligheder.

Kun i en enkelt børnehave berettes der om fokus på de sociale relationer (herunder fokus på mobning), (int.7), man overvejer at indføre en ’trivselsagent’, der skal have særligt fokus på børnenes venskaber og relationer til hinanden, og som skal have øje for om alle indgår i udviklende relationer. Men vejledningen nævnes ikke i denne forbindelse.

I inklusionsbeskrivelser kan man arbejde med flere forskellige definitioner af inklusion. Alenkær (2010) beskriver med nedenstående model forskellige elementer i det inkluderende arbejde: den fysiske inklusion, den akademiske inklusion og den sociale inklusion.

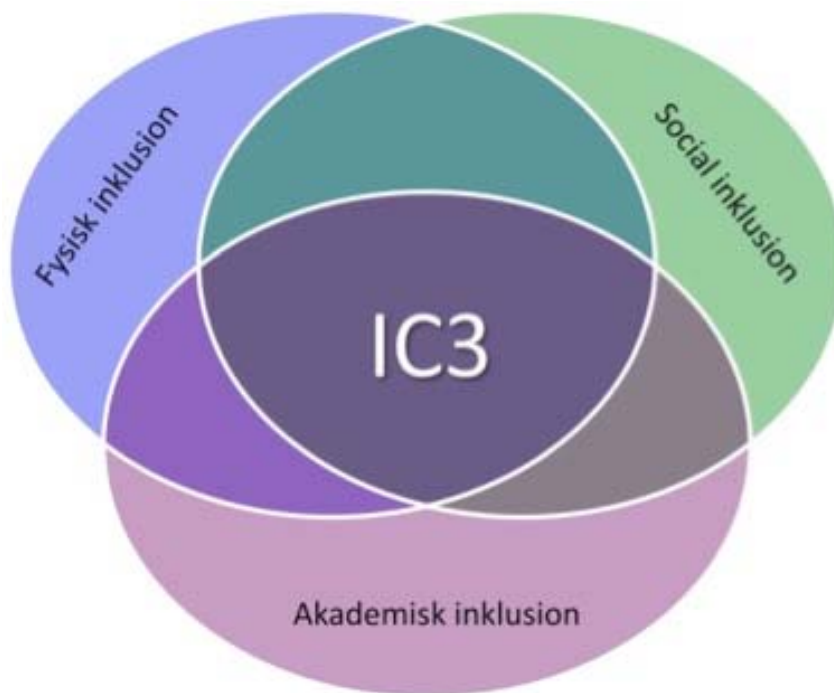
Den fysiske inklusion handler både om de fysiske rammer; stole, borde, rumindretning m.m. og om elevens fysiske velbefindende; veludhvilet, mæt, rask m.m.

Den akademiske inklusion handler om, at det faglige niveau er tilpasset elevens forudsætninger, er organiseret så eleven kan bidrage aktivt og med succes, at skoledagen er præget af forudsigelighed og struktur, at evt særlig støtte gives på en måde, så den ikke forhindrer eleven i at deltage i fælles aktiviteter m.m.

Den sociale inklusion handler om, at eleven følger sine jævnaldrende i skolens aktiviteter, herunder frikvartererne, eleven har værdi i fællesskabet, at der arbejdes med elevens trivsel i fællesskabet, m.m.

Modellen er udarbejdet i forhold til skolen, og kan anvendes som et kvalitativt redskab til at reflektere over, hvor på denne model et barn ligger. Der kan være tilfælde, hvor barnet er fysisk og socialt inkluderet, men ikke akademisk, eller det kan være placeret i delmængden mellem fysisk og akademisk, men hvor den sociale inklusion er et udviklingsområde for barnet. De forskellige inklusionsformer (fysisk, akademisk og social) skal således ikke forstås som adskilte cirkler, men som bevægelige og glidende cirkler, som influerer hinanden.

Hvis denne model appliceres på vejledernes arbejde, som en måde at reflektere over fokuseringer i vejledningsarbejdet, kan man ud fra ovenstående evalueringsanalyse overveje, om vejledningen primært er rettet mod den fysiske og den akademiske inklusion og i mindre grad mod den sociale inklusion.



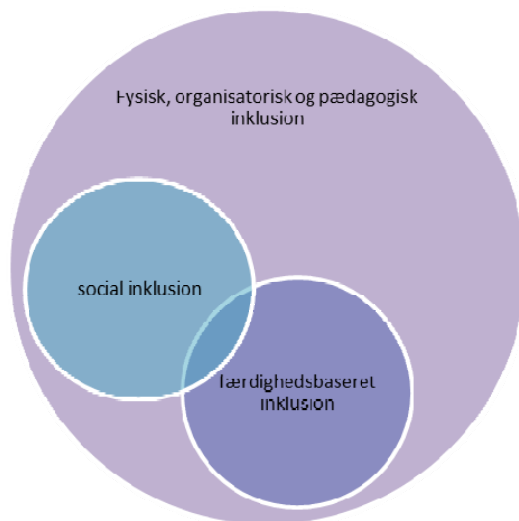
(Alenkær, 2010)

Inklusion er et omfattende, tids- og ressourcekrævende arbejde, som ikke kan foretages med et politisk snuptag, og når man anlægger dette snit på inklusionsarbejdet er det sandsynligt, at det lange seje inklusionsarbejde starter her: med den fysiske og akademiske inklusion. Først når lærerne er i gang med den pædagogisk-didaktiske udviklingsproces og oplever sig i besiddelse af tilstrækkelige handlemuligheder, vil de være i stand til at arbejde med samtlige felter i inklusionsmodellen. Når man anlægger dette perspektiv kan pilotprojektet således ses om det første skridt på vejen, der repræsenterer en bevægelse, der kun lige er begyndt, hvor den fysiske og akademiske inklusion er første skridt på rejsen, mens vejledning og støtte, som er rettet mod arbejdet med den sociale inklusion, er næste skridt.

Dette snit og denne model er imidlertid primært rettet mod skolen, og i det følgende skal det tredje snit fremlægges, hvor fokus mere er på pilotprojektets effekt i dagtilbud.

At etablere forebyggende rammer

Men det tredje snit på pilotprojektets indsats sættes fokus på betydningen for dagtilbuddene – men modellen kan også anvendes til at reflektere skolens forebyggelses- og inklusionsarbejde med.



I denne model betragtes den fysiske, organisatoriske og pædagogiske inklusion som grund, og social inklusion og færdighedsbaseret inklusion som figur i modellen.

Den fysiske, organisatoriske og pædagogiske inklusion handler om de rammer, der lægges for barnets deltagelse i fællesskabet. De fysiske rammer handler om lokaler, møbler, indretning, lys, lyd og overskuelighed i de fysiske omgivelser. De organisatoriske rammer handler om den måde, hvorpå eventuelle støtteordninger er organiseret omkring barnet, og de handler om personalenormering, antal børn i dagtilbuddet og hvilke muligheder, personalet har for at tilkalde hjælp eller støtte i form af f.eks. supervision eller vejledning. De pædagogiske rammer omhandler personalets kompetencer i forhold til det at arbejde med børn i risiko for at udvikle atypisk adfærd, eller børn, som allerede er i vanskeligheder. Dette arbejde går på to ben: dels viden om og forståelse for børn i vanskeligheder, og de pædagogiske tilgange, der kan anlægges i arbejdet med børnene, og dels handlemuligheder i forhold til anvendelse af konkrete redskaber og strategier til at få barnets hverdag til at fungere.

Den færdighedsbaserede inklusion handler om en række af de færdigheder, der adresseres i læreplanerne: sproglige kompetencer, motorisk udvikling, viden om natur og kulturelle udtryksformer, og personlig udvikling / modenhed. Dvs. kan man følge med, når der klatres i træer? Kan man gøre sig forståelig i legen? Har man nogen at indgå i relation med, som er på samme udviklingsniveau som én selv? Har man viden nok om omverden til at indgå meningsfuldt i lege og interaktioner?

Den sociale inklusion handler om de muligheder, barnet har og får stillet til rådighed for at indgå i meningsfulde fællesskaber og relationer, og er naturligtvis tæt forbundet med flere af elementerne i den færdighedsbaserede inklusion. Oplever man sig som én, der tæller med i fællesskabet og i legen? Føler man, at man har venner? Bliver man inviteret indenfor i fællesskaberne? Kan man aflæse sociale situationer, eller bliver man hjulpet, hvis det er svært?

Når den fysiske, organisatoriske og pædagogiske inklusion betragtes som grund, er det fordi disse elementer (i dette perspektiv) er forudsætninger for at arbejde forebyggende. Med disse rammer på plads vil der være gode muligheder for at arbejde konstruktivt med den sociale og færdighedsbaserede inklusion ud fra netop et fællesskabsorienteret perspektiv.

Hvis pilotprojektet betragtes ud fra dette perspektiv, ses det, at målet om at arbejde forebyggende nås, forstået på den måde, at der sættes ind på det organisatoriske plan med tilbud om vejledning og støtte til personalet, denne vejledning går i høj grad ud på at videregive viden, forståelse og redskaber, som fremmer den pædagogiske inklusion, og flere af disse redskaber går ud på at regulere de fysiske rammer, så de bliver mere overskuelige og tydelige for barnet. Projektet rammer således den fysiske, organisatoriske og pædagogiske inklusion i ovenstående model.

Når man anlægger dette snit på pilotprojektet, må man derfor konkludere, at nok går projektet ind på en foregribende måde i forhold til børn i risiko for at udvikle vanskeligheder, men qua den viden, der tildeles de pædagogiske og didaktiske miljøer, bliver projektet, især på længere sigt, tillige et projekt, som rammer det forebyggende niveau i en inkluderende indsats.

Særlige opmærksomhedsknuder

Udvælgelse og kvalificering af vejleder:

- det er yderst vigtigt, at vejlederne klædes på til vejledningsopgaven, forstår, hvad det vil sige at vejlede fagprofessionelle, og at de har en bred pædagogisk baggrund. Det er en væsentlig parameter for vejledningens succes, at vejlederens baggrund ikke er snæver og diagnosespecifik, men kan favne, opdage og forstå forskellige typer af udfordringer og vanskeligheder i den pædagogiske praksis.
- Vejleder skal have faglig ballast og viden om at udføre vejledning og supervision. Derudover kan en eventuel føl-ordning være med til at ruste vejlederne til de særlige følsomheder, som en vejledningssituation indebærer, særligt i de tilfælde hvor fagpersonalet ikke selv er ivrige efter at modtage vejledningen.
- Samtidig må det anbefales, at der løbende følges op på vejledernes arbejde ved med mellemrum at tilkoble eksterne evaluerende kvalitative undersøgelser. På den måde kan man sikre, at vejledningen løbende justeres efter behovet i daginstitutioner og skoler, og at man

dermed får optimal udbytte af såvel den investerede tid som den investerede økonomi.

- Vejlederne i projektet har haft en meget anerkendende tilgang til pædagoger og lærer, og denne tilgang har været italesat som meget effektiv og understøttende for dem.

Overgange og sammenhængskraft:

- Det må konkluderes i ovenstående analyse, at overgangene mellem institutionelle miljøer er særligt sårbare for projektets børn. Det anbefales derfor, at vejlederne har fokus på at følge børnene i overgangene og tilbyde fællesmøder/at deltage i overleveringsmøder mellem børnehave/fritidshjem, fritidshjem/skole samt 0./1.-klasse. Dette vil sikre en høj grad af kontinuitet i børnenes liv og give fælles forståelse blandt alle involverede voksne om, hvordan barnet støttes bedst muligt.
- Det kan anbefales, at en pædagog fra fritidshjemmet deltager i vejledningen i klassen. Dels sikrer det kontinuitet mellem barnets forskellige arenaer, dels sparer det vejledningstid.
- Sammenhængen og samarbejdet mellem hjemmet og institutionerne er spinkel i arbejdet med barnets udfordringer, og ved at inddrage vejlederen som gennemgående vejledningsfigur ville man sikre, at forældre og skole/daginstitution arbejdede på samme måde med barnet.
- Det må derfor overvejes, om den tilbudte psykologiske støtte til forældrene lige såvel kan udføres af vejlederne. Kun en enkelt af forældrene (som er i en lidt sårbar og udsat position med sit barn) giver udtryk for, at det er den egentlige psykologiske støtte, der har været omdrejningspunktet for vejledningerne. De fleste informanter har benyttet psykologsamtalerne til at få en ny forståelse af deres barn og til at få konkrete redskaber til at løse konkrete vanskeligheder med barnet. Denne form for støttende vejledning er den, som vejlederne i forvejen yder til lærerne og pædagogerne, og det må overvejes, om det ville være mere hensigtsmæssigt at tilbyde forældrene møde med

vejlederne fremfor med psykologerne, fordi det ville sikre sammenhæng og genkendelighed i barnets (og forældrenes) liv.

- Det efterlyses flere steder, at der oprettes en form for 'hot line', som pædagoger og lærere kunne ringe til. Særligt fritidspædagogerne giver udtryk for at de føler sig udsatte, fordi de ikke føler, de har nogen steder, de kan søge hjælp og sparring. De siger selv, de engang imellem har brug for andre blikke på en situation og et barn, men at de ikke ved, hvor de skal få det fra, hvis ikke fra projektet her.

Screening eller observation?

- I flere af interviewene taler lærerne om bekymring eller ligefrem frustration over, at kun et fåtal af børn i klassen indgår i projektet, og at de dermed kun kan modtage vejledning i forbindelse med dette barn. De oplever nemlig samtidig, at der er flere børn i klassen, som de har brug for sparring i forhold til. I forbindelse med screeningerne skal forældrene give tilsagn, og da kun lidt over halvdelen har givet tilsagn, bliver der bremset for forebyggende tiltag for en stor del af børnene. Det har derfor i evalueringsarbejdet været overvejet om screeningen var nødvendig for at udføre vejledningen, fordi der må skelnes mellem om vejledningen
 - o udføres i forbindelse med og er fokuseret på det enkelte barn, eller
 - o om vejledningen udføres i forbindelse med og er fokuseret på lærerens/pædagogens praksisudvikling.
- Hvis vejledningen udføres i forbindelse med en screening af det enkelte barn er forældrenes accept nødvendig, mens dette ikke er tilfældet, hvis vejledningen betragtes som et tilbud om pædagogiske sparring og faglig udvikling.
- Det er værd at reflektere over, om screeningen er nødvendig for at få vejledningen ud til de relevante børn – om denne vejledning og pædagogiske støtte kan udføres uden baggrund i et screeningsværktøj.
- Screeningens har dog (dette ses særligt tydeligt i børnehaverne, men også i skolerne) den værdifulde funktion, at den skærper pædagogernes blikke for de særlige udfordringer, hvert enkelt barn

har, og giver dem mulighed for at arbejde specifikt med dette. I forbindelse med overleveringen (der jo som nævnt er et punkt, det anbefales at fokusere mere på) nævnes desuden resultaterne fra screeningen som et redskab, der kan bidrage til en solid og grundig overlevering mellem børnehaven og skolen.

- Samtidig påpeger pædagoger og lærere, at screeningen tager lang tid, og dette tidsforbrug vil naturligvis øges, hvis hele årgangen skal screenes.
- På baggrund af ovenstående analyser og refleksioner må det anbefales, at screeningen i en eller anden variant ligger til grund for vejledningen. Men det må overvejes, om screeningen kan gøres mindre tidskrævende, og om den kan få en form, hvor den mere kan betragtes som et pædagogisk arbejds- og opmærksomhedsredskab. Herved bliver det muligt at inddrage alle børn, og fokus vil i højere grad blive rettet mod den pædagogiske praksis frem for mod det enkelte barns fejl og mangler.

Organisatorisk placering og arbejdsgang:

- En af forebyggelsesprojektets største styrker er den ubureaukratiske arbejdsfacon og den hurtige tilgængelighed. Dét, at pædagoger og lærere med ganske kort varsel kan tilkalde hjælp, og at det kan gøres på en uformel måde, som ikke indebærer indberetning af et barn, tunge arbejdsgange og lange ventetider, er den helt afgørende faktor for, at lærere og pædagoger samstemmende oplever projektet som en succes.
- Dette giver imidlertid en udfordring, i forhold til at der samtidig efterlyses en forenkling i forhold til PPR, så man ikke skal henvende sig mere end ét sted, og der ikke skal for mange professionelle ind over det samme barn. Hvis forebyggelses/inklusionsprojektet her i fremtiden tænkes indlejret i PPR i én eller anden form, vil der opstå en udfordring med at få en forholdsvist rigtigt, bureaukratisk og langsommeligt system til at flette ind med projektets uformelle, hurtige og fleksible indsats. Hvordan to så forskellige systemer skal indarbejdes med hinanden, bliver en udfordring, og det bør være

øverste prioritet i en sådan proces, at netop disse kvaliteter ved projektet ikke går tabt.

- Af samme årsag er det med en vis tøven at temaet skriftlighed og dokumentation inddrages, som et bud på noget, der kunne bidrage til at sikre overleveringen af barnet fra det ene miljø til det andet. Det fremhæves fra kompetencecentret (Marianne Sollok), som foretager vejledninger i skoler og børnehaver, der minder om dem, som vejlederne udfører, at dokumentationen er med til at fastholde pædagoger og lærere på aftaler og mål. Dette er en vigtig pointe, men man må samtidig være klar over, at enhver dokumentation øger kompleksiteten i systemet. Ethvert dokument, som flyder fra én instans til en anden (fra vejleder til pædagog), kræver en etisk refleksion og et øget tidsforbrug, som kan sætte målet om 'Low cost – no cost' under pres. Det må derfor overvejes, om fordelene ved, at dokumentere aftaler og mål på skrift, opvejes af den tid, der bruges, og den øgning af de formelle aspekter, som vil være en konsekvens.
- Projektet har organisatorisk været placeret på Frejaskolen, hvilket har givet en række fordele og nogle ulemper. Blandt fordele kan nævnes, at der ikke har været tvivl om vejledernes dygtighed, da de kom fra Frejaskolen, flere informanter har været på kurser på Frejaskolen, og refererer til disse som gode og bidragende til deres faglige opkvalificering. Blandt ulemperne er, at vejledere – og evaluatore for den sags skyld ofte bliver mødt med "nå, det er jer fra Frejaskolen". Der er altså forvirring om projektets status som uafhængigt af Frejaskolen, og det berettes fra projektets opstart, at flere fagpersoner spurgte, om projektet gik ud på "at finde elever til Frejaskolen", og på den baggrund var meget kritiske. Det bør derfor i et fremtidigt projekt nøje overvejes, hvilke fordele og ulemper, der kan være forbundet med forskellige organisatoriske placeringer.

Kommunikation og tilbagemelding:

- På trods af, at der har været reflekteret øje over og arbejdet med kommunikationen i projektet, er dette et af de svageste punkter, og det

der har modtaget mest kritik. Det må derfor tilstræbes, at der tilrettelægges meget solide kommunikative strategier.

- En del af problematikken omkring kommunikationen er indlejret i et andet kritikpunkt: langsommeligheden i tilbagemelding på screeningerne. Dette projekt har været et pilotprojekt beregnet til erfaringsopsamling, og én af de væsentlige erfaringer er, at der skal være ganske kort tid mellem screening, tilbagemelding og første tidspunkt for vejledning. Der må være præcise arbejdsfordelinger og tidshorisonter, og tilstræbes at disse overholdes nøje, så hverken forældre eller fagpersoner føler sig glemt, overset eller selv glemmer, at de eller deres barn er deltager.

Forældrenes rolle:

- I pilotprojektet er der tænkt på forældrene og ydet en indsats i forhold til dem ud fra den betragtning, at de havde brug for støtte og vejledning til at håndtere deres egen situation. Dette har forældrene syntes var "rart". Men samtidig har forældrene følt, at projektet var noget, der foregik uden forbindelse til dem.
- Forældrene er, generelt når vi ser på andre typer af inklusionsprojekter, i høj grad en overset ressource. Nogle forældre har naturligvis større ressourcer end andre, men de fleste vil sandsynligvis opleve sig mere handlekraftige og -kompetente, hvis de er en del af et fælles projekt omkring deres barn.
- Hvis forældrene inddrages mere i vejledningen – særligt i forhold til overgangene mellem børnehave-skole og skole-fritidshjem vil det dels sikre, at forældrene ikke bliver fremmedgjorte i forhold til projektet og til deres barns trivsel, dels sikre en kontinuitet i børnenes liv, i og med alle voksne omkring barnet har fået de samme strategier og forståelser tildelt. Denne sammenhæng kan, som tidligere påpeget, være afgørende for barnets trivsel og udvikling.

4. Evalueringens konklusioner perspektiveret i forhold til en yderligere udbredelse af projektet

Ovenstående analyser, konklusioner og refleksioner vil her bliver samlet ud fra nogle andre parametre end det var tilfældet ovenfor, og vil blive perspektiveret i forhold til hvilken betydning de kan få, hvis dette projekt i en eller anden form skal udbredes til et større geografisk og befolkningsmæssigt område. Der vil være tale om en gentagelse af pointerne ovenfor, men tænkt ind i en SWOT analyse, hvilket tillader en øget opmærksomhed på udviklingsområder og særlige styrker.

SWOT-analyse

SWOT er en forkortelse af Strengths, Weaknesses, Opportunities og Threats. Denne form for analyse anvendes ofte i forbindelse med organisationers udviklingsprocesser, og den har inspireret til nærværende analyse. Her skal SWOT'en anvendes til at organisere de allerede præsenterede pointer på nye måder, som kan pege på muligheder for udvikling og særlige styrker, som det er vigtigt at fastholde.

SWOT'en gennemgås ud fra følgende forståelse:

SWOT ANALYSIS



Det er her væsentligt at understrege, at denne analyse forholder sig til den måde hvorpå man ved en implementering af projektet i en større sammenhæng (distrikts- eller bymæssigt) med fordel kunne fokusere særligt opmærksomt. Der er altså ikke som sådan tale om en evaluering af hvorvidt pilotprojektet har nået sit oprindelige mål (se den indledende beskrivelse af projektet). Da der jo derfor er tale om refleksioner i forhold til et hypotetisk projekt, er det vanskeligt at lave præcise nedslagspunkter, men analysen skal fungere som en opsummering af erfaringer og evalueringer, som kan tjene til inspiration og fokusering i en eventuel planlægningsfase.

Når der i ovenstående grafik står:

”*Helpful / Harmful to achieving the objective*”, skal objective derfor forstås som det, et større projekt ville være rettet imod: inklusion eller forebyggelse af eksklusion.

”*Internal origin (Attributes of the organization)*” identificeres i denne sammenhæng som egenskaber ved et (indtil videre hypotetisk) forebyggelses og inklusionsprojekt.

”*External origin (Attributes of the environment)*” skal forstås som omstændigheder ved organiseringen af dagtilbud og skoler samt politiske agendaer.

Styrker (strengths) refererer således til interne faktorer, virkninger og forhold, som stammer fra et givent inklusions/forebyggelsesprojekt selv, og

som øger muligheden for succes. Målet kunne i sådan et projekt f.eks. være at udvikle læreres og pædagogers faglighed, øge deres handleevner i forhold til børn med særlige behov, og generelt tildele dem viden og handlekompetencer i forhold til det at arbejde inkluderende.

Svagheder (weaknesses) handler om de indre svagheder i et sådant projekt. Her er der værdifulde erfaringer at hente i pilotprojektet, som det er vigtigt at bringe i spil i planlægningen af et større projekt.

Muligheder (opportunities) er de omstændigheder i omgivelserne, der hjælper et sådant projekt til succes, der kan både være tale om menneskelige, institutionelle og organisatoriske forhold.

Trusler (threats) referer til modstand i omgivelserne. Der kan være modstand fra personer, grupper af personer eller fra strukturelle forhold i institutioner eller organisationer.

Ambitionen med denne analyse er således at bidrage til kvalificeringen af en fremtidig tilrettelæggelse af projekter, som henter inspiration i ”Tidlig forebyggende indsats i Valby”

Styrker

- Med relativt enkle midler kan der sættes præcist og målrettet ind i forhold til børn, som er i risiko for at udvikle sig i en u hensigtsmæssig retning.
- Den lette tilgængelighed, fleksibilitet og uformelle organisering af projektet er en styrke, som sikrer, at indsatsen når ud til de pædagoger og lærere, der har behov for støtte, faglig sparring og opkvalificering i forbindelse med inklusionsarbejdet.
- Med denne form for vejledning, hvor lærere og pædagoger føler sig anerkendt, får øget trykthed, øget forståelse af børns adfærd og konkrete pædagogiske redskaber, øges deres handleevne på måder som dels skaber overskud og ro i klassen og dels øger det aktuelle barns mulighedsbetingelser. Herved skabes større chance for, at barnet indgår i en positiv udviklings spiral i interaktion med sine kammerater.
- Vejledernes faglige dygtighed sikrer respekt og anerkendelse fra pædagoger og lærere, hvilket giver adgang til og åbenhed overfor fremtidige indsatser.

- Vejledernes status som eksterne eksperter er en væsentlig faktor for deres adgang til feltet.
- Vejledningen skaber rum for refleksion over egen praksis hos lærere og pædagoger og bidrager således til praksisudviklingen i inklusionsøjemed. På denne måde kick startes den faglige udvikling hos fagpersonerne, som oplever vejledningen som relevant, fordi den er forankret i netop deres konkrete praksis.
- Screenings- / observationsværktøjet er dels en effektiv måde at få identificeret risikobørn på, hvilket giver mulighed for at sætte pædagogisk ind ganske tidligt, og dels har det vist sig at være anvendeligt som et pædagogisk arbejdsredskab, som hjælper med at fokusere og præcisere det pædagogiske blik. I undersøgelsen giver mange informanter udtryk for at de via arbejdet med screeningsværktøjet blev nødt til at forholde sig mere observerende i forhold til børnene, og dermed fik skærpet blikket for såvel styrker som udviklingsområder hos barnet. Flere informanter giver således udtryk for, at de er gået fra at betragte et barn som et generelt problem, til at blive opmærksomme på præcis hvilke situationer der er vanskelige, hvor hyppigt det er, og i hvilke situationer. Screeningen tjener således ikke udelukkende et identificerende formål, men ligeledes et formål, som handler om den pædagogiske kvalificering. (se endvidere afsnittet: *Screening eller observation?*)
- En særlig styrke ved et projekt, hvori vejledere indgår er, at der med vejledernes bidrag og tilstedeværelse sikres en mulighed for at skabe bedre sammenhæng i børnenes liv. Dette må vurderes som særligt væsentligt i forbindelse med de børn som netop identificeres her. (se endvidere afsnittet: *Overgange og sammenhængskraft*).

Svagheder

- Erfaringen fra pilotprojektet er, at kommunikationen er et særligt udfordrende arbejdsområde. Det må derfor fremhæves som et særligt opmærksomhedskrævende element, som er tæt forbundet med tidsaspektet i tilbagemeldingen på screeningen. Jo længere tid der går mellem screening, svar på screening og første vejledning, jo større usikkerhed og forvirring opstår der hos forældre og faggrupper

omkring barnet. (se endvidere afsnittet: *Kommunikation og tilbagemelding*).

- Udvælgelsen og kvalificeringen af vejlederne er et andet sårbart punkt i et større projekt. Der må lægges stor vægt på de faglige kvalifikationer hos vejlederne, og på at de rustes til den særlige opgave der er at skulle vejlede andre professionelle, som ikke altid selv har bedt om vejledning. En erfaring fra pilotprojektet er, at det er væsentligt at sikre sig vejledernes pædagogiske bredde. Det er en stor opgave at skulle vejlede i forhold til børn med mange typer af problematikker, med mange forskellige sværhedsgrader – lige fra subtile til udtalte vanskeligheder. Det er derfor afgørende for vejledningens succes, at vejlederne er sensitive overfor såvel det enkelte barns betingelser som den pædagogiske praksis, der vejledes ind i, og at de ikke er for snævre i deres pædagogiske blik.
- Screeningen, som i øvrigt figurerer under punktet ’styrker’, kan imidlertid have en væsentlig svaghed, hvis den fortsætter i sin nuværende form. Når forældrene skal give tilladelse, viser erfaringen fra pilotprojektet, at kun omkring halvdelen af en børneårgang inddrages i projektet. Det efterlader lærere og pædagoger med mange børn, som de har brug for sparring i forhold til, men uden mulighed for at få det.
- Et punkt, som muligvis mere handler om projektets udvikling, end om en egentlig svaghed, er de refleksioner, som ovenfor er refereret i forhold til hvilken form for inklusion projektet kan bidrage til. Der må løbende være en opmærksomhed og kvalificering af den vejledende indsats, så det sikres, at vejledningen udvikles så snart praksis er klar til at bevæge sig videre fra fysisk og akademisk til social inklusion (se afsnittet *Refleksioner og inkluderende udviklingsmuligheder*)

Muligheder

- Institutionelt: I de professionelle miljøer (skoler som dag- og fritidstilbud) opleves et meget stort behov for hjælp til at løfte inklusionsopgaven. Informanterne oplever sig magtesløse og uden faglig ballast til at arbejde med børnene, og behovet for hjælp kan i sig

selv være en omstændighed, der kalder på dette projekt, og bærer det frem.

- **Praksisudvikling:** Med et forebyggelses- og inklusionsprojekt bliver det muligt at påvirke praksisudviklingen i en tid, hvor vi står overfor et væsentligt paradigmeskifte i (særligt, men ikke kun) skolemæssige sammenhænge. Vejlederne kan således bidrage til dannelsen af et bredere normalitetsbillede, et bredere læringsbegreb og en større rummelighed i den pædagogiske og skolemæssige praksis.
- Ressourcemæssigt er forældrene en overset gruppe. Der kan være fordele ved at tænke forældrene mere aktivt ind som deltagere i overleveringer og vejledninger. Dels er der fordele forbundet med at forældrene føler sig delagtiggjorte i forhold til deres barns liv, og dels er der oplagte fordele ved, at der er samme forståelse af barnet i barnets forskellige livsarenaer. Dette vil medføre øget kontinuitet og sammenhængskraft i barnets liv.
- Organisatorisk ligger der en række uudnyttede muligheder hos fritidspædagerne. Det ses i dette projekt, at der er en interessant vidensbevægelse det sted, hvor en medarbejder fra en KKFO indgår i klassen med støttetimer til barnet. Herved bliver det muligt at drage dobbelt fordel af vejledningen, som på denne måde tildeles såvel klasselærer/klasseleder som KKFO. Dette er en løsning, som er med til at sikre sammenhængskraften i barnets liv, og samtidig udnyttes vejledningsressourcerne optimalt.
- Politisk vil en projektstruktur, som bygger på princippet om "low cost – no cost" være en interessant mulighed. Om projektet rent økonomisk kan være udgiftsneutral kan denne evaluering ikke vurdere, men det er oplagt, at der ydes en signifikant indsats med ganske sparsomme midler. Forsigtige vurderinger peger allerede nu på, at der er påfaldende få børn fra årgang 2004, som er henvist til specialskole, og for hver barn, der forbliver i det almene miljø, fremkommer en væsentlig besparelse, som kan transformeres til forebyggende midler.
- I en tid med fokus på inklusion, men med ringe erfaringer hermed, er det oplagt at betragte et inklusions- og forebyggelsesprojekt processuelt. Der vil således være tale om et projekt, som er præget af den pågående praksisudvikling. Det skal sikres, at projektet er i kontinuerlig udvikling og ikke stivner i fastlåste opfattelser af

inklusion og pædagogiske praksisformer. Det er derfor vigtigt, at et projekt følges kritisk og tæt, for at sikre, at det bidrager til at udvikle den inkluderende praksis og ikke stopper ved f.eks. fysiske og akademiske inklusionsformer, som skitseret i afsnittet: *Refleksioner og inkluderende udviklingsmuligheder*.

Trusler

- Den primære trussel mod et effektivt forebyggelses- og inklusionsprojekt, vil være en bureaukratisering af projektet. Hvis et givent projekt skulle indarbejdes i eksisterende PPR-regi, er det helt afgørende at den fleksible, tilgængelige og uformelle arbejdsmetode kan bibeholdes. En bureaukratisering af projektet kan medføre, at pædagoger og lærere får vanskeligere ved at tilkalde hjælp, hjælpen kan miste relevans, og der er risiko for, at vejledningsformen mister det udviklingsorienterede og stivner i fastlåste forståelser og skematiserede former.

5. Afslutning

Rapporten opsamler forskningsresultater og konklusioner langs forskellige spor og med forskellige snit.

Der er evalueret på interviews og observationer. Evalueringen er således af kvalitativ karakter, og har gravet dybt i den betydning projektet ”Tidlig forebyggende indsats i Valby” har haft for de involverede, som har været informanter i undersøgelsen.

Det må konkluderes, at hvis der måles på informanternes begejstring og ønske om en fortsættelse af projektet, så må projektet siges at være en ubetinget succes. Når projektet betragtes med evalueringsforskningens kritiske øjne, er det stadig en succes, men en succes i udvikling. Projektet har naturligvis en række udviklingsområder, som er blevet identificeret her, og det er håbet, at denne rapport kan bidrage til en kvalificering af det fremtidige arbejde.

Alle deltagere i projektet har mødt evaluatorene yderst positivt og været ivrige efter at bidrage med deres unikke perspektiver og erfaringer. Det har været berigende, inspirerende og utroligt interessant at få lov til at få indblik i alle de gode refleksioner og kreative tanker, som informanterne har beriget os med undervejs. Det har været et privilegium at få lov til at få indblik i alt dette.

Tine Basse Fisker & Rebecca Finberg Rasch

Litteraturliste

- Alenkær, R. (2010): *AKT ink*. DAFOLO Forlag.
- Alenkær, R. (2010): *Kvalitativ inklusion & IC3*. Udgivet som netbaseret publikation af ALENKÆR.
- Buse, T. (2011): *Ekskluderende specialundervisning. Hvem får det, og hvilke forskelle er der mellem kommunerne?* Rapport. KREVI.
- Dreier, O. (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (1999): *Mester lære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fisker, T. B. (2012): *Mere viden om diagnoser*. Rapport udarbejdet for BUPL.
- Kousholt, K. & Fisker T. B. (2012) Mobning og børns fællesskaber – et narrativt review over international forskning i mobning. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2012/4
- Larsen, M. R. (2011): *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.D. afhandling, RUC.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret Læring*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Mørch, L. L. (2009): Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder. Kritisk psykologisk perspektiv på intervention. I: Bro, K., Løw, O. & Svanholt, J. (Red.), *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster*. (pp.177-208) Dansk psykologisk forlag.
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*. København, Hans Reitzels Forlag.
- NYT fra Danmarks Statistik. Specialundervisning i grundskolen. Nr. 337, 26. juni 2012.
- Specialundervisning i folkeskolen – veje til bedre organisering og styring* (2010) Rapport, Deloitte.

Bilag 1: Interviewguide pædagoger og lærere

EMNE	Hovedspørgsmål	Støttespørgsmål
Screeningen	Hvilken betydning har screeningens haft? (BH og BH KL ledere)	Hvordan syntes du det var at skulle foretage screening på børnene?
		Har du brugt skemaet i forhold til arbejdet med barnet? – set det igennem senere, fået nyt overblik eller andet?
		Har du brugt screeningskemaet til andre børn bagefter?
		Hvad har du brugt det til? Og hvordan?
	Nu skal du snart screene for første gang: (1. kl lærer)	Har du hørt om screeningen? Eller set skemaet?
		Tænder du noget om screeningen?
Ulemper ved screening		Har der været noget negativt ved det at skulle screene børnene?
Vejledningen og barnet	Ændrede den pædagogiske vejledning, dvs de møder du har haft med Pia/Fie, noget i dit arbejde med barnet?	Begyndte du at gøre ting på en anden måde end du havde gjort før?
		I hvilke situationer gjorde du noget andet?
		Kan du give eksempler på før og efter situationer?
		Kan du fortælle mere om forskellen på før og efter vejledningen?
		Ændrede du den måde du planlagde aktiviteter på?
Vejledningen og andre børn	Har den pædagogiske vejledning ændret noget i forhold til dit arbejde med andre børn?	Har du brugt nogle af de teknikker / råd / vejledninger du har fået, til andre børn?
		Er det bestemte børn du handler

		anderledes i forhold til nu, eller er det alle børn generelt, hvor du handler anderledes?
	Bruger du stadig nogle af de ting du begyndte på efter vejledningen?	Hvilke råd har du syntes var gode og anvendelige?
Ulemper ved vejledningen		Har der været nogle ulemper eller negative konsekvenser af vejledningen?

EMNE	Hovedspørgsmål	Støttespørgsmål
Forståelse af vanskeligheder	Påvirkede vejledningen din måde at forstå børn i vanskeligheder på?	Begyndte du at tænke anderledes om barnet efter vejledningen?
		Begyndte du at forstå barnet på en anden måde?
		Begyndte du at forstå andre børn med anderledes adfærd på en anden måde end du ville have gjort tidligere?
skolevalg	Gjorde I jer nogle tanker om skolevalg ifht barnet?	Ovevejede I hvilken type skole, der ville passe bedst til barnet?
		Tænker du at dette barn passer til denne skole?
		Hvad tror du der skal til for at han klarer sig i skolen?
	Hvad tænker du om mulighederne for at inkludere et barn som xx i skolen?	Hvordan ser du hans udvikling fremover?
Opmærksomhed på barnet	Har du/I fået flyttet opmærksomheden via screeningen eller vejledningen?	Har du fået øje på ting hos barnet, som du ikke ville have fokuseret særligt på før? Negative sider hos barnet? Positive sider hos barnet?

EMNE	Hovedspørgsmål	Støttespørgsmål
Overførsel af viden	Har du diskuteret den	Har dine kolleger været

	pædagogiske vejledning med nogle af dine kolleger?	interesserede i hvad du fik at vide / blev vejledt i?
		Har I snakket om barnet på en anden måde efter du har modtaget vejledning?
		Har I snakket om måder at forstå barnet på?
	Har du givet nogle af rådene videre til dine kolleger?	Har dine kolleger spurgt dig til råds i konkrete situationer?
		Kan du se om nogle af dine kolleger har ændret praksis /reaktioner / måder at håndtere svære situationer på?
		Kan du se om dine kolleger bruger det overfor andre børn end da xx gik her?
	Har din leder været interesseret i vejledningen?	Har din leder spurgt til hvad der er blevet sagt? /hvad du har lært?
Overlevering af barnet	Da barnet skulle i BH klasse / 1. klasse: hvordan foregik overleveringen?	Var der nogen form for overlevering? Til hvem?
		Hvad gik overleveringen ud på?: Mundtligt/skriftlig? Møde/uformel? Pædagogiske strategier / barnets vanskeligheder?
		Fortalte du om barnets særlige vanskeligheder til nogen? Og til hvem?
		Fortalte du om måder at håndtere dem på?
		Angav du hvad du troede var årsagen til xxs adfærd?

Hvordan har du generelt syntes det var at deltage i projektet?

Har du andre ting du har lyst til at fortælle? Bemærke? Kommentere på?

MANGE tak for hjælpen!

Bilag 2: Interviewguide forældre

EMNE	Spørgsmål	Indirekte indhold
Hvordan samtalerne/møderne foregik	Hvor foregik møderne med projektmedarbejderne/familierådgiverne?	
	Hvor mange møder har du haft med dem?	
	Var det fællesmøder med andre forældre, eller kun for dig/jer?	
Indhold i samtaler/møder	Kan du huske hvad møderne handlede om?	
	Var det dig selv der bestemte hvad i skulle tale om, eller var det projektmedarbejderne/familierådgiverne?	
	Var det en hjælp for dig at have disse samtaler/møder?	
	På hvilken måde?	
	Ændrede møderne/samtalerne noget for dig?	(måder du gør ting på, den måde du forstår dit barn på eller andet?)
	Hvad talte I om?	(måder at tackle barnet på? Sparring om skolen? Konkrete råd til brug i hjemmet? Har I brugt familierådgiverne på anden vis? Forberede til møder/deltage i møder)
	Hvilken betydning har samtalerne haft for dig?	(har de været psykologisk støttende, praktisk rådgivende, opbyggende ifht f.eks. at håndtere skole-hjemsamtaler eller lign)
	Har du fortalt nogen om indholdet i samtalerne?	
	Er du enig i nogle af de ting, som projektmedarbejderne/familierådgiverne siger til dig?	(handler om hvorvidt forælderen har samme forståelse af barnet som det der kommer til udtryk fra projektmedarbejderne/familieråd

		giverne)
	Er der noget der kunne være bedre ved møderne/samtalerne?	
	Har du følt at du havde brug for noget andet end det du fik?	(andre forventninger, mere støtte, hurtigere støtte, mere konkret vejledning i hjemmet – er det støtte i form af samtaler der er brug for, eller havde en mere konkret 'hjemmevejleder' været bedre for dig?)
Hvad tænker du om hele screenings-og forebyggelsesprojektet?	Hvordan har det været for dig at lade dit barn deltage?	(kan man føle sig stigmatiseret ifht de voksne i BH eller skole, hvordan har det været at vide at pædagoger/lærere f.eks. talte om dit barn?)
	Hvordan tror du det har været for dit barn at deltage?	(kan barnet have følt sig stigmatiseret?, har barnet opdaget at der har været særlig fokus?)
	Kan du sige noget om hvad der har fungeret godt eller skidt ved projektet?	(kommunikation?, arbejdsgange? Tilgængelighed ifht støtte fra familierådgivere?)
	Hvis du dengang vidste hvad du ved i dag, ville du så have ladet dit barn deltage i projektet?	
	Er der noget der kunne være bedre ved projektet?	(deltagelse ved overlevering fra bh til skole)
	Har forældreinddragelsen været tilstrækkelig?	(eller burde forældrene have været tilbudt et tættere vejledningsforløb sammen med pædagoger/lærer)
	Har du følt dig tilstrækkelig orienteret om hvad der foregik i BH og skole?	
	Ville du anbefale andre at deltage? Eller ville du tillade dit eget eventuelle yngre barn at deltage?	

